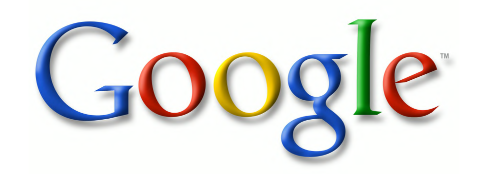


This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`



Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

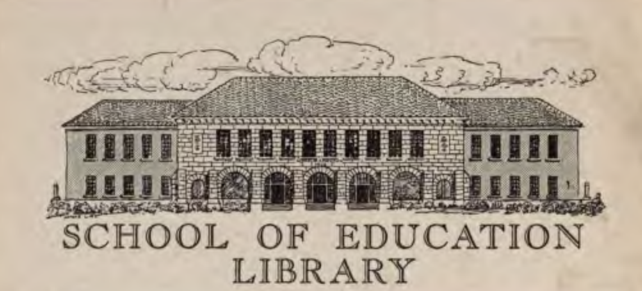
+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.
+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.
+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.
+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.



370.213
H615

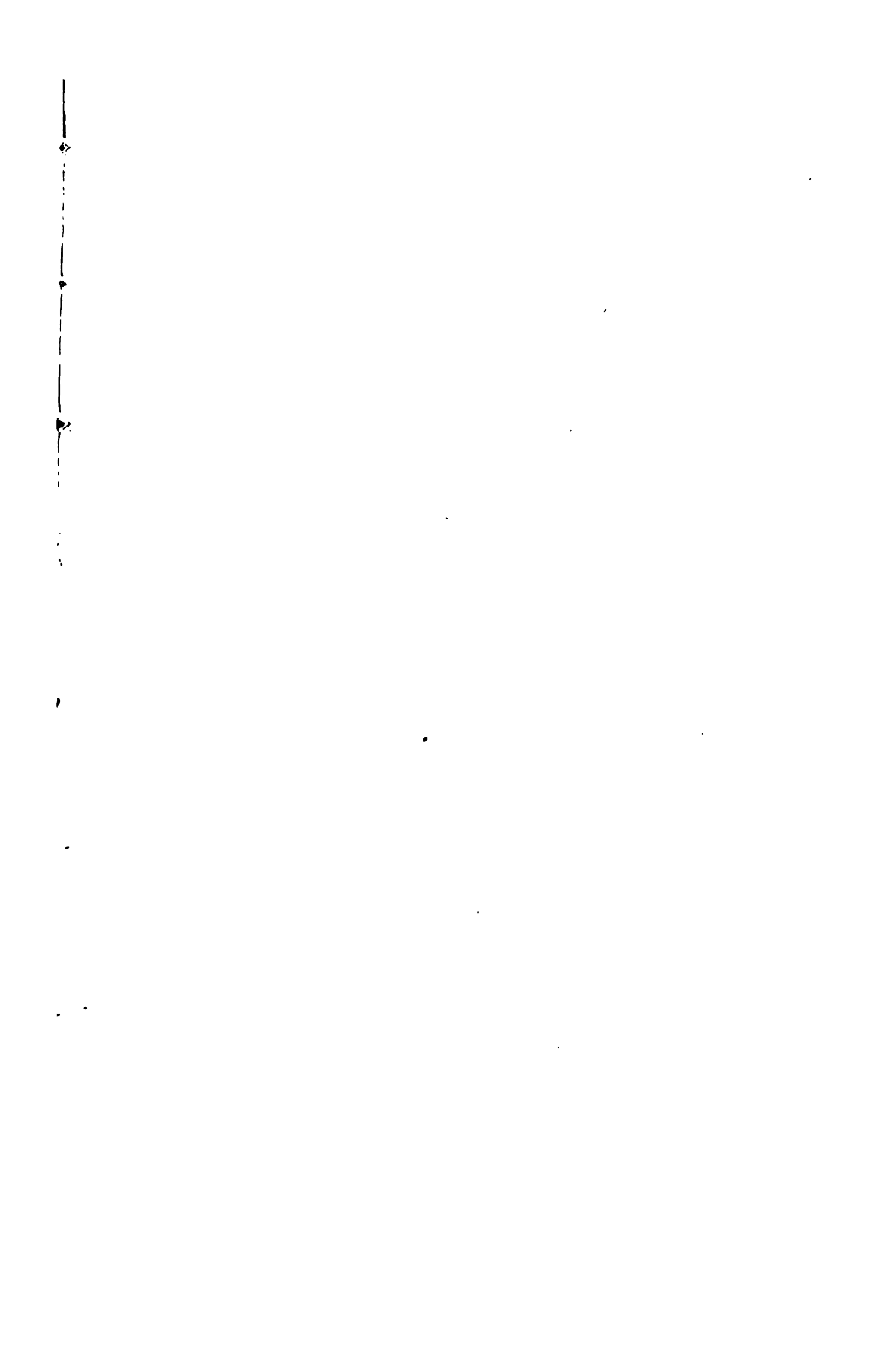


SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY

EDUCATION
BOOK PURCHASE
FUND

STANFORD UNIVERSITY
LIBRARIES







Beiträge

zur

Kenntnis des kindlichen Seelenlebens.

Von

Georg Heydner.

„Ich gehe zu den Kindern in die Schule,
um die Schulmeisterei zu lernen".
Rosegger, Waldschulmeister.



Leipzig.
Friedrich Brandstetter.
1894.

H
Hd ncd

LIBRARY OF THE
LELAND STANFORD JR. UNIVERSITY.

a 52332

OCT 7. 1901

Rudolf Hildebrand

zum siebzigsten Geburtstag

in

Dankbarkeit und Verehrung.



Inhalts-Angabe.

1. Wie Kinder lesen.

2. Was Kinder sehen, oder: Wie kommen wir aus dem Nebel des heimatkundlichen Unterrichts heraus?

1. Wie Kinder lesen.

„Aus Kindern werden leichter Leute, als aus Leuten Kinder.“ Diese rückgängige Prozedur ist uns Alten aber schlechterdings notwendig, wenn wir die Jungen heranziehen und weiter bringen wollen. L. Aurbacher.

Nur durch der Jugend schönes Auge mag
das Altbekannte neu belebt uns rühren,
wenn das Erstaunen, das wir längst verschmäht,
vom Kindermunde hold uns wiederklingt.
Goethe.

Eine Lektüre ist nur dann fruchtbar, wenn sie unsere Gedanken in Bewegung setzt. Je zahlreicher uns die eigenen Gedanken zufließen und je weiter die Verbindungen reichen, ins Detail und ins Allgemeine, ins Leben und ins Reich der Ideen, desto größer ist der Nutzen. Fesselt uns ein Geistesprodukt dermaßen, daß wir es in seinen Haupt- und Nebenteilen klar durchschauen, daß wir seinem Schöpfer gleichsam in die Karten blicken und die Schwierigkeiten sehen, die er zu überwinden hatte; sehen wir ferner, wo es ihm nicht geglückt ist, ein im Wege liegendes Hindernis zu heben, wo er es vielmehr mehr oder weniger geschickt umgangen hat, dann sind wir so weit wie der Verfasser. Schon damit ist unsere Kraft gewachsen. Gelingt uns aber, was dem Verfasser nicht gelang, gelingt es uns, einen Stein im Weg zu heben, an dem der Verfasser vorübergehen mußte, und ihm nachzuweisen, wo er geirrt, was er übersehen hat, dann dürfen wir behaupten, einen Stoff besser zu beherrschen, als er. Grade natürlich zugegeben. Es ist also immer das Eigene, mit dem wir uns einen Stoff aneignen.

Über dem Verfasser eines Lesestückes zu stehen, ist ein Ziel, wie wir es uns für den Unterricht in der Volksschule nicht stellen können, selbst in den oberen Klassen nicht, obwohl wir einer berechtigten Kritik durch den Schüler, falls sie sich dem Schüler ungezwungen aufdrängt, nicht ängstlich aus dem Wege zu gehen brauchen. Das aber ist auf allen Stufen das Ziel des Leseunterrichts und muß es sein, daß der Schüler den Inhalt eines Lesestückes möglichst klar und vollständig erfasse. Mit Hilfe der eigenen Vorstellungen natürlich. Dabei dürfen wir aber nicht übersehen,

daß die apperzipierenden Hilfen beim Kinde vielfach andere sind als beim Erwachsenen, daß Kinder also häufig etwas anderes in einem Stoffe finden oder doch anders herauslesen, als wir. Und weiter müssen wir uns bewußt sein, daß die eigenen Gedanken der Kinder nur dann etwas für ihre Bildung bedeuten und für die der Klasse, wenn sie dieselben aussprechen.

Zweck dieser Abhandlung ist es nun nicht, nachzuweisen, wie es anzufangen sei, daß die Kinder mit Geständnissen herausrücken, wie sich in ihnen ein litterarisches Produkt spiegelt; sie will lediglich Unterrichtsergebnisse bieten, Ergebnisse aus der Praxis des zweiten Schuljahres. Von ihren eigentlichen Zwecken nachher und am Schluß. Eine Anleitung genannter Art zu geben, ist schwer, wie bei jeder Kunst, wenn nicht unmöglich, und wäre da, wo im Lehrer die natürlichen Voraussetzungen fehlen, umsonst, und da, wo sie vorhanden sind, überflüssig. Die natürlichen Voraussetzungen. Das sind z. T. dieselben, wie bei jedem guten Unterricht, nämlich die eindringende Kenntnis des kindlichen Seelenlebens, in unserm Fall aber noch eine gründliche ästhetische Bildung und ein herzliches Verhältnis des Lehrers zu seinen Kindern. Wo nicht eine natürliche, ich möchte sagen kindliche Teilnahme für die kleinen Freuden und Interessen der Kinder, ein von Humor getragenes Verständnis ihrer Schwächen vorhanden ist, wo dem Kinde nur der ernste, strenge Erzieher, nicht auch zuweilen der Schalk entgegen tritt, da kommt dem Kinde der Mut nicht, aus sich herauszutreten, da erfährt der Lehrer von dem reichen Innenleben des Kindes nichts oder doch nicht viel. Da mögen die Kinder wohl brav aufmerken und fleißig das reproduzieren, was er in sie gelegt hat; aber das Eigene, was die Kinder doch bei allem denken, was ihnen gelehrt wird, was sie lesen und sehen, wird dem Unterricht nicht dienstbar werden. Vertrauen und Liebe des Kindes zum Lehrer, und Vertrauen, ja Vertrauen! und Liebe des Lehrers zum Kinde ist also der Schlüssel zum Innern des Kindes, und der ist überall da vorhanden, wo sich die Kinder ungefragt und mit Eifer dem Lehrer offenbaren. Gar mancher hats auf dem Wege der Katechese versucht — umsonst. Das Inquisitionsverfahren der Katechese, von Dinter zur Sonne der Schule proklamiert, ist der kindlichen Natur zuwider und mag wohl beim Wiederkäuen mit Erfolg, was nicht immer mit Nutzen gleichbedeutend ist, angewandt werden, um den Kindern die Zunge zu lösen, ist es viel-

fach ein verfehltes Unternehmen. Wie auch in einer Unterklasse, wo Schlag auf Schlag geantwortet wird und noch dazu laut und in ganzen Sätzen (das Ideal unserer Zunftmeister!), der Unterricht nur in einem Mitteilen und Abfragen besteht und im besten Fall nur ein den Intellekt bedenkender ist. Wo das Aussprechen des Eigenen eine wesentliche Seite des Unterrichts ist, werden häufig unbeholfene Antworten kommen, da wird auch ein mehr zurückhaltender Ton herrschen; ganz abgesehen davon, daß die Antworten stark mundartlich gefärbt sind. Es ist kein geringes Verdienst Zillers und seiner Anhänger, besonders Dr. Justs und Dr. Thrändorfs[1]), daß sie den Glauben an die Allmacht der Katechese ins Wanken gebracht haben. Doch immer noch spukt dieser Glaube in unverantwortlicher Weise. Freilich, für den Anfänger ist das Fragen die elementarste pädagogische Kunst, und auch diese will gelernt sein, auch sie kann zu hoher Entwicklung gebracht werden, auch sie ist notwendig; aber die Hauptkunst in Unterklassen scheint mir die zwanglose Unterhaltung zu sein. Alle die nun, welche sich gegen diese Erkenntnis verschließen, wenigstens zu Versuchen zu lenken, ist der nächste Zweck dieser Arbeit. Sie will, wie gesagt, nur Ergebnisse bringen; doch werden methodische Erörterungen nicht umgangen werden können. Man erwarte also nicht, daß ich alle Seiten des Leseunterrichts berühre oder die berührten eingehender bespreche; die sporadisch auftretenden Bemerkungen über die Methode wurden nur darum eingeschaltet, um nicht gar zu unvermittelt in den Kernpunkt zu führen. Beifügen muß ich noch, daß die, meistens in Klammern gegebenen, Antworten von Schülern wirklich gegeben und von mir mittels Kurzschrift sofort festgehalten worden sind. Antworten überdies, die die meisten von uns in ihrer Jugend selbst gegeben haben könnten, die also wohl typisch sind. Nur die mundartliche Form wurde abgestreift, mit möglichster Schonung der Originalität natürlich, was man den Antworten unschwer ansehen wird und was man bei einigen unkorrekten Wendungen berücksichtigen möge.

[1]) Von diesem neuerdings wieder in den Pädag. Studien, im 3. Heft d. v. J. Seite 160 ff. Diese Abhandlung sei insbesondere allen Religionslehrern dringend empfohlen.

I.

Der nächstliegende Zweck des Leseunterrichts ist die Vermittlung des Leseinhalts. Tief genug gefaßt, ist es der einzige. Um den Lesestoff zu vermitteln, giebt es drei Wege: erzählen, darstellend entwickeln und selbst lesen. Vom Erzählen, als einer mehr passiven und die Lust am nachfolgenden Lesen beeinträchtigenden Vermittlung sehe ich ab; willkommen ist uns diese Art der Vermittlung jedoch, wenn sie von seiten eines Schülers geschieht, wenn einer den von ihm selbständig erlesenen Gehalt wiederzugeben sich meldet. Wie mir einmal ein Schüler auf die Zielangabe hin: „Wir wollen heute eine Geschichte von vier Kameraden lesen, die fest zusammen gehalten haben,“ die ganze lange Geschichte von den Bremer Stadtmusikanten mit auffallender Treue, z. T. sogar wörtlich, erzählt hat. Das Interesse für die weitere Beschäftigung mit dem Stoffe erleidet so keine Einbuße. Warum wohl? Die darstellend-entwickelnde Unterrichtsform macht sich nicht bei jedem Stoffe, sie ist im Leseunterricht aber auch bei denen ausgeschlossen, wo sie an sich sehr ergiebig ist, wie bei der Fabel vom klugen Star, weil die Kinder vorauslesen und weil dadurch der Zweck des darstellenden Unterrichts, die Kinder zum Produzieren zu bringen, illusorisch wird: Wo produziert werden sollte, wird nur reproduziert. Es muß darum auch als Fehlgriff bezeichnet werden, daß Rein und seine Mitarbeiter den Robinson in ihr Lesebuch (für d. 2. Schuljahr) aufgenommen haben. Dieser wertvolle Stoff büßt an seiner bildenden Kraft überaus ein, viel mehr wie jeder andere, wenn die Kinder stets wissen, was nun folgt; denn daß der Robinson zum Vorauslesen anregt wie nicht leicht ein anderer Stoff, ist gewiß. Es wäre wichtig, zu erfahren, ob man in den Übungsschulen zu Eisenach und Jena nicht bereits diese Erfahrung gemacht hat. Im 2. Schuljahr (3. Aufl. S. 42) lesen wir zwar, daß die Schüler in den zwei ersten Schuljahren noch nicht lesen können; aber trotzdem sind wir neugierig. Da wir nun auf die zwei ersten Wege der Vermittlung so ziemlich verzichten müssen, so bliebe nur das Lesen, unter Führung des Lehrers natürlich. Daß dabei das Produzieren aber doch, innerhalb der durch die Sache gesteckten Grenzen, zu seinem Rechte kommt, wird sich zeigen. Das Produzieren anzuregen, darauf muß ja jede richtige Methode hinarbeiten. Trotz Philipp Wackernagel!

Die Zielangabe geht jedem Lesestücke voraus; ich dächte, darüber bedürfte es keines weiteren Wortes mehr: Vor jeder Arbeit muß

ich wissen, was ich will und soll. Man braucht deswegen noch nicht zu viel von der Zielangabe erwarten. Ob auch eine Vorbereitung vorausgehe, hängt von der Natur des Stoffes ab. Was ich beim „Rotkäppchen“ vorbereiten sollte, nachdem „der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ vorausgegangen sind, wüßte ich nicht. Und selbst bei diesem Märchen dürfte sich die Vorbereitung — vorausgesetzt, daß den Kindern die Ziege bekannt ist — darauf beschränken, daß ein Bild vom Wolf — an der Wand hängt. Häufig fehlts aber auch daran. Wir haben zwar Anschauungsbilder von allen möglichen Dingen des Alltags, aber vom Wolf, vom Fuchs? Die sind ja für Unterklassen nicht vorgeschrieben, und daß sie in Märchen und Fabeln vorkommen, bedeutet nichts. Ich selbst wurde erst durch eine drastische Erfahrung dazu gebracht, die Notwendigkeit gerade solcher Bilder einzusehen. Als ich mit neuen Schülern zum erstenmal vom Wolf las, meldete sich eine Schülerin zum Wort, um mir zu zeigen, daß sie wohl wisse, was das sei, ein Wolf: „In der Ehemannstraße wie wir gewohnt haben, da haben wir beim Wolf immer die Suppenware geholt.“ Eigenschaften des Wolfes erfahren die Kinder aus dem Märchen, und mehr, als sie aus dem Märchen erfahren, brauchen die Kinder auf dieser Stufe vom Wolf nicht zu erfahren. Warum die Kinder nach Polen und Rußland, böhmische Dörfer für sie, führen? Den Vorwurf, daß auf diese Art der realistische Stoff „in eine erdrückende Abhängigkeit vom Gesinnungsunterricht“ käme, brauchen wir uns nicht allzusehr zu Herzen nehmen. Einmal liegt es ja in der Natur dieser Altersstufe, daß hier die realistische Erkenntnis noch sehr subjektiv gefärbt, also doch nicht objektiv ist, und dann bieten ja die Objekte aus der Umgebung des Kindes, die ja die größte Zahl für den Unterricht stellen, Gelegenheit genug, die objektive Auffassung anzubahnen.

Also lesen wir! Ch. von Schmids Erzählung „Die reinliche Wirtin“ beginnt mit dem Satz: „Ein Küfer aus der Stadt besserte einem Wirte auf dem Lande einige Fässer aus.“ Diesen Satz verstehen siebenjährige Kinder bei uns nicht. Das Wort Küfer kennen sie gar nicht, der Ausdruck „auf dem Lande“ klingt ihnen fremd, den Sinn ahnen nur die besseren Schüler aus dem Gegensatz zu „aus der Stadt“. Den Begriff und das Wort „ausbessern“ kennen wohl viele; da aber dieses Wort im Satz durch mehrere Satzteile getrennt ist, wodurch das Verständnis erschwert und durch den ihnen fremden Küfer unmöglich wird, so ist es nötig, daß für Küfer das

bekannte „Büttner“ gesetzt wird. Dies der Vorbereitung zuzuweisen, halte ich deswegen nicht für angezeigt, weil in diese nur Hauptsachen gehören und weil dadurch die Kinder nicht lernen, bei einem ihnen fremden Wort zu halten und das Wort nach seiner Bedeutung zu fragen. Daß durch solche Erörterungen zwischen dem Text die Auffassung wiederholt unterbrochen wird, darin erblicke ich keine Gefahr. Ehe wir weiter gehen, wird stets von vorn, d. h. vom Anfang eines Dispositionsteils, gelesen und damit der Zusammenhang wieder hergestellt. Wir machen es ja auch nicht anders. Fesselt uns eine Stelle ganz besonders, dann legen wir wohl das Buch auf die Seite und gehen unsern Gedanken nach. Und ist uns dadurch der Zusammenhang verloren gegangen, so gehen wir ein Stück zurück, um den Faden wieder aufzunehmen. Auch das bleibt zu bedenken, daß Kindern auf unserer Stufe noch nicht gegeben ist, durch Lesen einen ersten großen Eindruck zu bekommen, wie es einige Jahre später vorkommen kann, und wie es beim Erzählen schon in der vorschulpflichtigen Zeit der Fall ist. Ein erster großer Eindruck ist nur da möglich, wo dem Eindruck nichts hindernd im Wege steht. In Unterklassen wird aber auch da, wo die Vorbereitung alle im Wege liegenden Schwierigkeiten gehoben zu haben glaubt, ein Hindernis vorhanden sein: die Unfreiheit im Auffassen der Lautzeichen. Und selbst da, wo ein solcher Eindruck möglich wäre, muß ein bloßes Lesen ohne Dazwischenreden langweilig werden, das Kind will eine Anregung. Bei lyrischen Gedichten, die auf der Unterstufe übrigens kaum in Betracht kommen, möchte ich dieses Dazwischenreden nicht befürworten. Doch zurück! Man läßt nun den Satz mit dem Wort „Büttner“ lesen, oder noch besser, man liest den Satz selbst so vor, und bei den bessern Schülern wird das Verständnis dämmern, und der Gedanke „der Büttner besserte Fässer aus“ (noch näher gerückt durch Anwendung des Perfekts: der Wirt hat Fässer ausgebessert) wird nach Klarheit drängen. Die Thätigkeit des Büttners ist es, der wir uns nun zuwenden (er ersetzt schadhafte Dauben, den verfaulten Boden durch einen neuen, macht abgesprungene Reifen fest, pecht das Faß aus). Auch dem Begriff „ausbessern“ wenden wir unsere Aufmerksamkeit zu: Kleider, das Pflaster, die Wände werden ausgebessert. Sind sich die Schüler darüber klar, dann wird der Satz von einem, dann im Chor gelesen und nun wäre noch der im Satze enthaltene Gegensatz klar zu stellen. Die Ableitung des Wortes „Küfer“ von Kufe (im

Dialekt bei uns Kuften), die Herbeiziehung der Synonyme Schäffler, Böttcher, Faßbinder, den Unterschied zwischen Schaff und Faß nach Bau und Zweck, auch den Unterschied von „einige“ zu „die“ Fässer würde ich dem zweiten Lesen, nach Monaten', zuweisen. An einer zweiten Durchnahme ist festzuhalten. Einmal darf eine Besprechung den Schüler nicht überladen, und dann wird erst durch eine zweite Behandlung ein Stoff recht fruchtbar.[1])

Man gestatte zu unserm Unterrichtsbeispiel noch eine allgemeine Bemerkung. Nicht jeder Satz erheischt eine so eingehende Besprechung, und mit einem solchen Lesestücke den Unterricht in der zweiten Klasse zu beginnen, wäre thöricht. Ich habe den Satz aus dem Grunde gewählt, weil sich an ihm recht klar machen läßt, wie viel Arbeit oft ein einziger Satz erfordert, soll sein Inhalt der Kinder Eigentum werden und wie fremd unsern Kindern noch die Schriftsprache ist. Auf den Einwurf, daß durch dieses Verfahren ganz außer acht gelassen werde, daß in der Lesestunde vor allem gelesen werden müsse, habe ich zu erwidern: Wem lesen soviel bedeutet wie Schätze heben und nicht bloß Buchstaben verbinden, der wird auch eine solche Stunde als eine Lesestunde gelten lassen. Und wenn es auch dem Anfänger unbarmherzig zur Pflicht gemacht werden muß, bei der Stange zu bleiben, welcher Pflicht ich natürlich auch den erfahrenen Lehrer nicht überheben will, so wird man diesem doch die Freiheit der Bewegung nicht schmälern wollen, wenn nur dem Erziehungszweck, d. i. der Bildung des werdenden Menschen, gedient wird. Die Schablone ist der Tod aller Bildungsarbeit.

Wie gesagt, nicht immer, ja verhältnismäßig selten, werden so ausgedehnte Untersuchungen zu pflegen sein. Der Sinn manches ganz neuen Wortes erschließt sich dem Kinde schon durch öfteres Lesen. Der Zusammenhang gibt den Sinn oder die durch öfteres Lesen entstehende Vertrautheit mit dem Ton. Unsern Kindern, im Dialekt aufgewachsen und darin denkend und fühlend, ist die Schriftsprache zu Anfang des zweiten Schuljahres noch etwas Halbfremdes, besonders das gedruckte Wort. Beim erstmaligen Lesen eines Satzes klopfen zu viele ungewohnte Klänge an das Ohr. Öfteres Lesen desselben Satzes, an das sich Leseübungen anschließen können und

[1]) Ich darf wohl bezüglich dieses Punktes auf den 1. Teil einer im „Praktischen Schulmann“ von Albert Richter (in Heft 4, 5 und 6 d. v. J.) veröffentlichten, dreigliedrigen Abhandlung von mir (Drei wichtige Kapitel vom Unterklassenlesebuche) verweisen. Dort S. 312.

sollen (scharf artikuliertes Sprechen und Lesen einzelner Silben im Chor 2c.) macht vertraut mit dem Ton; aus diesem tritt das Bekannte schärfer heraus und schließt sich zu einem Gedanken zusammen. Ob es der im Satz ausgedrückte ist, dafür gilt es Ohren zu haben. „Gar emsig bei den Büchern ein Knabe sitzt im Kämmerlein,“ das ist so ein Satz, dessen Sinn sich durch öfteres Lesen von selbst mitteilt, der aber beim ersten Lesen nicht von allen durchschaut wird. — Das wiederholte Lesen zusammengehöriger Sätze unterstützt auch den Einblick in die Gliederung und bereitet so das Disponieren von Aufsätzen vor. — Das Wort „emsig“ durch „fleißig“ zu übersetzen und dadurch dem Sprechschatz einzuverleiben, kann man bis zum Schluß des Lesestücks versparen, wo dann die Kinder selbst übersetzen werden. Auf die Abstammung (von Ämse) einzugehen, würde ich einer höheren Klasse vorbehalten. An „Kämmerlein“ eine Besprechung der Diminutiva anzuschließen, würde ich aber nicht versäumen und bei jedem neuen Wort mit lein, das uns im Lesebuch oder sonst im Unterricht begegnete, auf dieses zurückgreifen. Abgesondert davon würde ich die mit chen sammeln lassen und sie erst später die gleiche Bedeutung dieser Nachsilben finden lassen. Sammeln! Den Kindern müssen die Wörter unter den behandelten, die zusammen gehören, die eine Gruppe bilden, die aber nur ihrem orthographischen Anschauungskreis angehören dürfen, stets gegenwärtig sein; z. B. auch die mit rz, lz, nz (ls, ns). Die Regel muß ihnen als reife Frucht in den Schoß fallen. Nur so wird orthographische Sicherheit und Freude am Rechtschreiben erzielt.

Es ist ganz verkehrt, den Kindern z. B. auf einmal alle Wörter mit tum oder sal an den Kopf zu werfen, obwohl sie von Herzogtum oder Drangsal (von der schon) keine Ahnung haben. Nun, die werden erklärt, sagt man mir — und vergessen, oder sie beschweren als Fremdkörper den geistigen Organismus, setze ich hinzu. Ja, die Halbbildung blüht auch in unsern Volksschulen. — Von dem Fehler, auch solche Wörter der Rechtschreibung zuzuteilen, die dem orthographischen Anschauungskreis der Kinder fernliegen, hat sich ein Büchlein nicht frei zu halten gewußt, das zu den bessern Erscheinungen auf diesem Gebiete zählt: P. Reichelts Methode und Stoff zum . . . Rechtschreiben für das 2. und 3. Schuljahr. München, Kellerer.

Solche Ausdrücke, deren Sinn sich aus dem Zusammenhang und durch öfteres Lesen ergiebt, sind: zögerte (hat so lang herum

gethan, übersetzen das bei uns die Kinder), sie war es bald müde (hatte es bald satt), that sich Gewalt an (hat sich zusammen genommen), Pfad (Weg), da hätt ich Lust (das fiel mir ein, da wäre ich dumm). Nebenbei: Kinder wenden höchst selten einen Hiatus an, wozu ich noch ein Beispiel aus meiner jüngsten Praxis bringe, das um so bezeichnender ist, als sie zur Anwendung des Hiatus gezwungen waren. Es galt, den Bibelspruch „Wenn ich mich zu Bette lege" zu lernen. Sehr viele sprachen: So denk ich an dich, so red ich von dir. Ein Beitrag zum dritten Stück in O. Schröders Papiernem Stil! — Weiter in unsern Beispielen: verdrießlich (zuwider), Strenge des Winters (war es recht kalt), niemand rührt mich an (mich mögens nicht, mich hat keins gern, um mich schert sich keins), Schlummer (wenn man ein wenig schläft), Dämmerung (es wird schon bald Tag; es ist nicht mehr so finster, aber auch noch nicht ganz hell), ein Grobian von Haus aus (er hats daheim nicht anders gesehen). Ein Hauptmittel, die Kinder in das Verständnis der Schriftsprache einzuführen, ist im Leseunterricht das Übersetzen der Schriftsprache in den Dialekt und im heimatkundlichen Unterricht das Übertragen mundartlicher Wendungen ins Hochdeutsche. Die Schriftsprache mit der Mundart zu vermählen, so bezeichnet R. Hildebrand und nach ihm Ernst Linde in seiner schönen Schrift (Die Muttersprache im Elementarunterricht. Leipzig 1891), die Aufgabe des Unterrichts in der Muttersprache. Dort möge man auch nachlesen, in welch prächtiger Weise die Verfasser diese Vermählung vornehmen. — Bei folgenden Ausdrücken gestatte man ein längeres Verweilen. „Ein freundliches Dörfchen rc.," so beginnt eine bekannte Erzählung von Ch. von Schmid. Zuerst wird, wie über alle Wörter, die sich selbst erklären, wiederholt über „freundliches" gelesen, und dann erst nach der Bedeutung gefragt, vielleicht erst bei der zweiten Vornahme. Das Wort freundlich ist den Kindern zwar bekannt, in der hier stehenden übertragenen Bedeutung jedoch nicht vielen. Wenn darum ein freundliches Dörfchen als eines bezeichnet wird, in dem freundliche Leute wohnen, so werden wir das nicht zurückweisen. Gewiß melden sich aber auch solche, denen das ein freundliches Dorf ist, „wo's recht schön ist, wo kein Schmutz auf der Straße liegt, (offenbar zu ideal vorgestellt), wo die Häuser schön angestrichen sind." Wer will, kann hier auch den Gegensatz zum freundlichen Dörfchen, das unfreundliche, berühren. Kommen wir dann später auf ein unfreundliches Zimmer zu sprechen und

lassen wir uns die Eigenschaften eines solchen sagen, so erweitert und befestigt sich der Begriff in seiner übertragenen Bedeutung. Wir charakterisieren auch den Besitzer eines solchen Zimmers, versäumen aber nicht, zu fragen, wann auch bei ordentlichen Leuten ein Zimmer unfreundlich aussieht (wenn es gestöbert oder getüncht wird). Im „schlafenden Apfel“ von Reinick kommen die Verse vor: „Der Vogel wetzt den Schnabel und singt ein Lied so wundernett.“ Die übertragene und hier humoristische Bedeutung des Wortes „wetzt“ würde ich bei der ersten Vornahme nicht erörtern. Nach Monaten würde ich, nachdem ein Schüler gelesen hätte „Der Vogel wetzt den Schnabel“ sofort mit der Frage einfallen: Was braucht man zum Wetzen? (Stahl, Wetzstein.) Wer braucht einen Stahl und wer einen Wetzstein? Warum wetzt der Metzger, der Mäher? (Daß das Messer, die Sense schneidet.) Warum wetzt der Vogel seinen Schnabel?! (Daß er gut singen kann.) So? Wie macht er das? (Ein Schüler hat beobachtet, wie ein Kanarienvogel seinen Schnabel am Stänglein rieb und ein anderer, wie dies ein Vogel an einem Aste that.) Nun, haben die ihren Schnabel gewetzt, daß sie besser singen können? (Nein!) Warum steht das nun da? (Das ist ein Spaß.) Ja, das ist ein Spaß, wie man auch von einem sagt, der viel schneller da ist, als man geglaubt hat: du mußt die Beine auf die Achsel genommen haben. — Im „Wolf und den sieben Geißlein“ machte der Wolf „nicht viel Federlesens“ mit den jungen Geißlein. Die Kinder legen sich das zurecht mit „er hat nicht lange herum gethan“. Dabei gedenken wir auch des Wortes „zögerte“; selbstverständlich nur, wenn es bereits vorausgegangen ist. Beim zweiten Lesen suche ich auf die Entstehung des Wortes[1]) einzugehen und erkläre dies so: Gänse verlieren auf dem Anger Federn, die die Kinder im Auftrage der Eltern sammeln müssen. Zu welchem Zweck? und welche? (Die kleinen; auf den größeren mit härteren Kielen schläft sichs nicht gut, „die stechen“.) Der Sinn der Redensart ist also: Der Wolf hat nicht zuerst nach den größeren Geißlein gegriffen, sondern die Geißlein gefressen, wie sie ihm in den Weg gekommen sind. Vorausgegangen muß natürlich die Erklärung des Wortes „lesen“ sein,

[1]) Es wird mir nicht verübelt werden, daß die gegebene Erklärung nicht der histor. Entstehung des Ausdrucks entspricht. Siehe Albert Richter, Deutsche Redensarten sprachl. nnd kulturgeschichtl. erläutert. Leipzig, 1889. S. 27. 2. Aufl. 1893.

wozu folgende Sätze Gelegenheit geboten haben können: Die Tauben flogen auf den Erbsenacker und lasen sich die runden Körner auf — Gertrud mußte, bis die Sonne unterging, die herausgegrabenen Kartoffeln auflesen — der Star las Steinchen zusammen. Dabei vergessen wir nicht, die Kinder zu fragen, was *sie* beim Lesen zusammenlesen.

Nahe gebracht wird den Kindern ein neues Wort oder eine ungewohnte, unbekannte Wendung oft schon *durch andere Wortstellung* oder durch die Aufforderung, die durch einen Begriff bezeichnete *Thätigkeit auszuführen.*[1]) „Ich wills ihnen verständlich machen" (machen, daß sie es verstehen), Fischlein mocht es wohl besser wissen durch: hat es besser wissen wollen; hat gemeint, es ist (sei! siebenjährige Kinder kennen den Konjunktiv noch nicht) gescheider. Ein Hecht, der spaßt nicht viel (macht nicht viel Spaß). Bei dem Satze „der Wolf mußte jämmerlich ersaufen" bemerkte ein Schüler aus freien Stücken: Für die Geißlein wars kein Jammer. Ohne den an anderer Stelle gelesenen Satz „das war dem Hecht ein Jammer" hätte der Schüler das Wort jämmerlich schwerlich so auflösen können. — In der Fabel vom klugen Star heißt es, er stemmte sich gegen die Flasche. Zu einer klaren Auffassung des Begriffs stemmen kommen die Kinder ohne viele Umstände durch die Aufforderung: Stemme dich gegen den Tisch, gegen deinen Nachbar. Auf die Abstammung des Wortes gehen wir später ein. Im „schlafenden Apfel" von Reinick begegnet uns dieses Wort abermals: „Er (der Wind) stemmt in beide Seiten die Arme, bläst die Backen auf und bläst und bläst, und richtig, der Apfel wacht erschrocken auf." Wir unterlassen nicht, das Stemmen hier und dort einander gegenüberzustellen, scheuen uns auch nicht, dem Kinde die Backen aufblasen zu lassen und sondieren, ob nicht ein oder der andere Schüler die versinnbildlichende Darstellung des Windes durch „Blasengel" gesehen hat, und freuen uns, wenn ein Schüler der blasenden Musikanten gedenkt („die blasen die Backen auf wie Hefenküchlein und werden rot, als wenns zornig wären"). Wiederholt haben Schüler von mir hier die Bemerkung gemacht: „Der Wind machts wie ein Mann," wodurch sie zeigen, daß sie den Begriff der Personifikation haben. Daß dieser *Name* nichts in einer Unter-

[1]) „Es ist einseitig, wenn der gewöhnliche Anschauungsunterricht die erzeugten Vorstellungen nur durch Worte äußern und mitteilen will, er sollte soviel als möglich auch die andern Organe und Weisen der Darstellung ins Auge fassen." K. v. Raumer in Schmids Encykl. I, S. 198.

klasse, nach meiner Meinung in Volksschulen überhaupt nichts zu thun hat, ist wohl überflüssig zu bemerken. Beim zweiten Lesen hier oder an ähnlichen Stellen auf Ausdrücke wie: die Uhr geht, der Wind heult, einzugehen, halte ich für zulässig.

Ein weiteres Mittel, um den Kindern die Schriftsprache vertraut zu machen, ist das, Wendungen, die die Kinder zwar verstehen, die sie aber nicht gebrauchen, im Chor lesen zu lassen. Z. B.: Was er abends zuschnitt, das war am Morgen fertig — standen die beiden Schuhe ganz fertig auf dem Tische — und da niemand Wasser darauf schüttete, ging die Flamme nicht aus, sondern breitete (machte sich breit) sich im ganzen Hause aus. Imperfektsformen! Siehe später. Auch dadurch läßt sich ein neues Wort dem Sprachschatz der Kinder einverleiben, wenn der Lehrer dieses Wort öfter in seiner Rede anwendet. Das ist die natürliche Art, wie das Kind zu seinem Wortschatz kommt.

II.

Auf die bis jetzt besprochene Weise wird aber nicht der ganze Gehalt eines Lesestücks gehoben. Wir müssen, was z. T. aus dem bisherigen ersichtlich war, den Schatz der kindlichen Erfahrungen zu Hilfe ziehen, der Kinder Fähigkeit, scharf zu beobachten, lebhaft zu empfinden, klar vorzustellen und treffend darzustellen. „Ich war im Hemd, erzählte mir eine Kleine, hab meine Füß gewaschen und bin auf dem Schemel gesessen, und meine Mutter hat einen Knopf in meine Stiefelchen genäht, da hats auf einmal einen großen Pumperer gethan, daß man gemeint hat, das Haus fällt ein." Wir waren aufs Gewitter zu sprechen gekommen, Und ein Knabe berichtete mit greifbarer Anschaulichkeit, wie der Pelzmärtl bei ihm einkehrte: „Er hat einen umgewendeten Rock angehabt, ein rußiges Gesicht, einen Bart von Werg, einen alten zerrissenen Hut auf, große Socken an und ist recht auftrappt. In einem großen Sack hats geklappert, da waren Äpfel, Nüsse und Zuckerstückchen drin. Wie er in unsere Stube 'rein ist, wäre er bald über die Decke gestolpert. Mein Hansel ist unter die Bettstatt geschlüpft und hätt beim Austeilen bald nichts kriegt." „Bei uns," fügte ein anderer bei, „da wars recht glatt und finster, da ist er über die Staffeln vorm Haus gestolpert, und da ist sein Stecken abbrochen, da hat er bös geschimpft." — „Da kommt mit vollem Euter die alte Geiß

gesprungen." Ein Schüler hebt den Finger. Was gibts? „Das (Euter) schlenkert." — „Dadurch (durch Hineinwerfen von Steinchen) stieg das Wasser im Glase immer höher." (Das ist gerade so, wie wenn man Brot in den Kaffee brockt.) — Da steht, bemerkt ein Schüler zu einer Stelle im Bäumlein, das andre Blätter hat gewollt, da steht: „Er sieht die goldnen Blätter bald, er steckt sie ein ꝛc." Wenn er sie sieht (sah), war er doch noch nicht dort? Nun, was fehlt? „Er ging hin und zupfte sie herunter." Nun seht, das habens ausgelassen, weil ihrs schon wißt. Ein Knabe wundert sich, daß das Mädchen (Frau Holle) nicht in den Eimer gefallen ist, ein Ziehbrunnen sei doch eng! Und ein anderer machte bei der Stelle in den Bremer Stadtmusikanten, wo es heißt, der Hahn setzte sich auf den Hahnenbalken, die Bemerkung: Da werden schon Hühner dagewesen sein, weil es heißt, der Hahn setzte sich auf den Hahnenbalken. „Wenn die Katze auf den Esel geklettert ist, das muß schön gekratzt haben." Warum? „Wenn die Katze klettet, muß sie ihre Krallen heraustun. Wenn sies nicht herausthut, kann sie nicht hinauf, da rutscht sie herunter. Dafür[1]) hats der Hahn der Katz wieder gethan." Es berührt angesichts solcher Erfahrungen, die man täglich machen kann, recht unangenehm, in einem Schulblatt lesen zu müssen, die in die Schule eintretende Jugend sei „ein wüstes Chaos, eine stumpfsinnige Masse". Auch hören kann man ähnliche Urteile. Woher das? Antwort: Weil die Kinder auf des Schulmeisters zähen Leim nicht krabbeln wollen. „Die Schule, die dem Kinde das fremde Leben deuten, es mit den Sinnen erfassen lehren soll, vergißt vor lauter Abstraktion das volle, sinnliche Leben; der Pädagog tritt vor das frische, individuelle Kindergemüt und thut, als wäre es nicht vorhanden: im Banne seines Systems befangen, zwingt er das Kind, seiner selbst zu vergessen, anstatt daß er sich ohne Rücksicht und ohne Bedingung in das Kind versenken sollte. Die notwendige Folge dieses Verhältnisses ist der Konflikt zwischen dieser Schule und dem lebensfrohen Kinde. Unlust über die Verkennung und Hemmung seines eigensten, innersten Lebens bei dem Kinde, trübe Resignation statt erwärmender Berufsfreudigkeit bei dem Lehrer .... und doch ist das Kind so reich an Liebe, so dankbar für Unterstützung, so empfänglich und wißbegierig ....

---

[1]) Ein schönes Beispiel des kindlichen Gerechtigkeits- besser Vergeltungssinnes.

Es braucht einen Ort, wo es seinen fröhlichen Jugendmorgen voll ausleben könnte, und es fällt einem Pädagogen in die Hände, der die Natur meistern will, der das unschuldige Kindergemüt zur Ablagerung seiner pädagogischen Hirngespinste mißbraucht".[1]) Zu den feinsten, in der Phantasie gemachten Beobachtungen, die mir je begegnet sind, gehört folgende. Das Kind unter den Wölfen (Erzählung von Fr. Jakobs) schlägt die nach seinen Händchen schnappenden Wölfchen mit dem Löffel auf die Nase und spricht: „Geh oder ich geb dir was." Hiezu: „Und wenn dann so ein junger Wolf eine auf die Nase kriegt hat, hat er mit seiner Pfote seine Nase gerieben; denn die hat ihn gekitzelt."

Die Fleißige in der „Frau Holle" hatte eine Sehnsucht nach Hause, ein Verlangen dahin, wie jene Schülerin, die bei ihrer Großmutter auf dem Lande war und beim Zubettgehen heim verlangte, oder wie es jenem Schüler nach seinen Spielkameraden „ahnd" that, der von der innnern Stadt in unsere Vorstadt gezogen war. Ein anderer machte mit seinen Eltern und einem Verein einen Ausflug auf ein Dorf, schloß sich dort an einen gleichgesinnten Bauernbuben an, den er dann daheim schwer vermißte. Das sind herzerquickende Offenbarungen aus dem Seelenleben des Kindes! Dem Kinde, das mit dem Fünkchen gespielt und seiner Eltern Haus in Brand gesetzt hatte, wurde angst. (Wenn ich was holen soll und ich bring was verkehrts heim, wirds mir auch angst; mir wars angst, wie ich einmal 20 Pfg. verloren hab; angst wirds einem, wenn die Kinder was verraten von einem.) „Jetzt hab ich keine Zeit, dir eine andere Suppe zu kochen," sagte die Mutter zur Gertrud, der die Suppe zu wenig geschmalzen ist — ein Fall, den die Kinder aus eigener Erfahrung alle wohl kennen. Es bedarf nur eines leisen Anstoßes, und die Kinder erzählen, wie ihre Mutter in solchen Fällen antwortet (die ißt du jetzt gleich auf der Stelle — wenn du sie nicht magst, läßt du sie stehen — wenn du keine Suppe ißt, bekommst du auch kein Fleisch, leidest Hunger — (oder derber) „nau frißt Sand (Hundsfotzen), nau wirst fütteri"). Keine Mutter antwortet wie die in unserer Erzählung: „Nun wohl, ich

---

[1]) Aus einer Abhandlung von W. Götze über „Die Volkspoesie und das Kind" (im 4. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, S. 172—285), einer Abhandlung von unvergänglichem Werte. Ähnliche Gedanken bei Linde, „Die Muttersprache im Elementarunterricht" S. 14 u. 54, und Sachse, „Zur Schulreform" S. 65.

will dir eine bessere Abendsuppe vorsetzen." Den Kindern kommt daher diese Mutter zuerst unbegreiflich gut vor. Doch bricht später die größte Heiterkeit durch, wenn sie sehen, wie schalkhaft die Mutter die unzufriedene Gertrud kuriert. Es ist mir unbegreiflich, wie O. Förster (in Böhms Blättern für die Schulpraxis, II. Jahrg. S. 211), in einem recht verdienstlichen Artikel von einer „recht schwachen" Mutter sprechen kann und fragt: „Soll der Lehrer darnach etwa die Kinder auffordern, ähnlich zu handeln wie jenes Kind?" Ich gehöre gewiß nicht zu den Verhimmlern des Jugendschriftstellers Ch. v. Schmid und habe mich an anderer Stelle bereits dahin ausgesprochen, daß er noch viel zu kritiklos verehrt wird; aber Försters Schuß trifft daneben. Wie auch aus einer andern Äußerung Försters („Hans im Glück" sei „zu dumm"; nicht der Hans, sondern das ganze Capriccio) hervorgeht, scheint Försters Organ für den Humor schwach zu sein. — „Ich kann nicht mehr, wenn nur was käme und mich mitnehme" (beim Schaukeln ruft unser Emil, wenns recht hoch geht: „Hör auf, ich fall herunter" — „er meints bloß" korrigiert ein anderer). Ängstlich und schwindlig wäre hier zu entwickeln, und das Wort Hildebrands kann uns einfallen: „Was des Kindes lebendiges Eigentum werden soll, kann ihm nur aus der lebendigen Erfahrung heraus klar werden." Dazu gleich noch ein anderes Beispiel: „Er taumelt, fällt herunter (man taumelt, wenn man auf einem dünnen Balken geht; wenn man sich im Kreise dreht). „Dem Büblein, das überall mitgenommen sein hat wollen, war nichts recht, es hat immer was anderes gewollt" — mit diesen Worten drückte ein Schüler treffend die Idee des Märchens aus, und gleich brachten zwei andere hiezu Illustrationen aus ihrem Leben. „Wenn ich zu Weihnachten was bekomme und ich habs ein paar Tag, dann schau ichs schon nimmer an; dann wirds eingesperrt, und nach einer Weil gefällts mir wieder." „Beim Lesen ists auch so: Wenn etwas dran kommt, was noch nicht gelesen worden ist, das gefällt einem. Und wenns ein paarmal gelesen ist, dann gefällts einem nimmer. Später aber schon." Diese Bekenntnisse, aus der Tiefe der Kindesnatur geschöpft und von zweien meiner besten Schüler herrührend, sind wohl zu beherzigen und lassen sich nach verschiedenen Seiten ausbeuten. So wird z. B. jeder, der an diesen Bekenntnissen Freude empfindet, auch den im Rückertschen Märchen enthaltenen goldenen Humor besser fühlen. Etwa so, wie ihn ein Vater fühlt, der mit seinem kleinen Buben einen Spaziergang gemacht

hat und mit dem stark Ermüdeten scherzt, als sie bereits auf einige hundert Schritte in die Nähe des Ziels — oder der Mutter gekommen sind. Ein solches Herstellen von Beziehungen zum Leben, besonders im Leseunterricht, bewahrt vor einer dem Leben abgewandten Geistesrichtung. Und das ist auch realistische Bildung. Die Gefahr, das Hohe in den Alltag herab zu ziehen, wie es die Philister machen, um sich das Große anzueignen, besteht hier noch nicht. „Und ich kann es kaum erwarten, täglich geh ich in den Garten.“ (Wenn mir was schmeckt, kann ichs auch nicht erwarten, bis es fertig ist. Da frag ich immer meine Mutter: Ists denn noch nicht fertig, daß mans essen kann? — Wenns einen Stopfer giebt, dann komme ich mit dem Teller in die Küche).

Wo sich die Kinder spröde zeigen sollten, kann der Lehrer Erfahrungen aus der eigenen Kindheit einfließen lassen; sparsam und behutsam natürlich. Wie ja auch die Vögel nur durch Vorsingen singen lernen. Ja, fängt es der Lehrer nur richtig an, so wird er zu Zeiten sogar Gelegenheit haben und nehmen, eine ins Weite schweifende, manchmal auch an Klatschsucht grenzende, glücklicherweise jedoch selten in Selbstbespiegelung ausartende Lust zu fabulieren hintanzuhalten. Auch dazu muß er durch Vorsingen anregen, daß die Schüler Andeutungen ausführen, rein erzählende Partien dramatisch gestalten und zwischen den Zeilen lesen. Einige Beispiele werden deutlich machen, was ich meine. Allbekannt ist die schon genannte Erzählung von Fr. Jakobs „Das Kind unter den Wölfen“. Die von der Mutter herbeigerufenen Dorfbewohner treffen den Boten mit dem geretteten Kind und bestürmen ihn, zu erzählen, wo und wie er das Kind getroffen habe. Von letzterem, vom Bestürmen, steht in der Erzählung nichts. Ich erzähle, wie der Bote etwa erzählt hat, und unterlasse es nicht, die Reflexionen, wie sie der gemeine Mann mit einem solchen Erlebnisse verbindet, anzufügen: „Ich bin doch schon so oft, schon in jeder Nachtstunde, durch den Wald gegangen; mit verbundenen Augen hätte ich mir den Weg zu finden getraut und gerade heute, am helllichten Tage, muß ich mich verirren. Ich hab geschimpft und war zornig, und doch wars recht so.“ Ein Knabe hat dem mit gläubigem Gemüt beigefügt: „Der liebe Gott hat dazu geholfen, daß er sich verirrt hat.“ Ich habe es nicht darauf angelegt, gewiß nicht, ich wollte nur ausführen; aber gefreut hat mich das Wort doch — als Beweis daß sich der Schüler lebhaft in die Seele des Mannes versetzt

hatte. — In den „Bremer Stadtmusikanten" kommt die Stelle vor: „Ehe der Hahn einschlief, sah er sich noch einmal nach allen vier Winden um; da deuchte ihn, er sehe in der Ferne ein Fünkchen brennen und rief seinen Gesellen zu, es müßte nicht gar zu weit ein Haus sein; denn es scheine ein Licht." Das ist lebendig zu machen. Umsomehr, als die konjunktive Redeweise den Kindern die Auffassung sehr erschwert; sie a h n e n nur den Sinn. „Heda! schlaft ihr schon?" so spreche ich mit lauter Stimme scheinbar in die Tiefe und lasse in halb verschlafenem Ton von unten (wen wohl?) antworten: „Nein! was gibts?" Darauf der Hahn von oben: „Ich sehe ein Licht. Da muß ein Haus sein. Wollen wir nicht weiter gehen?" u. s. f. Die Tiere machten sich, trotzdem es Nacht und im Wald finster war, auf den Weg. (Die werden sich oft angestoßen haben! — in einen Graben werden sie hineingefallen sein! — Nein, das ist nicht so, die Katz sieht Nachts recht gut, die hat den Vorreiter machen müssen — die Katz hätt die andern schön ausschmieren können, wenn sie ihnen nicht gesagt hätte, wo ein Graben gewesen wär und wäre leis drüber gesprungen; dann wären die andern hinein gepurzelt. — Ich: Nun, das wäre nicht schön von der Katze gewesen. Aber einen andern Spaß hätte sie machen dürfen. Sie hätte auf einem Platz, wo kein Graben gewesen wäre, sagen können: „Halt! da ist ein Graben — springt!" Und das müßte dann lustig gewesen sein, wenn sie über k e i n e n Graben gesprungen wären.) So läßt man sich auch einmal durch die Kinder zu unnützen Streichen verleiten! Nun, ich verantworte es; ich habe stets die Meinung vertreten, auch der Humor müsse in der Schule zu seinem Rechte kommen. Und wo er ein Mittel ist, recht in die Situation zu versetzen, wie hier, dient er sogar der Klarheit. Warum sollte man darum auch nicht folgenden Einfall hingehen lassen: „Wenn der Hahn seine zwei Beine von einander gethan und sich auf den Hals der Katze gesetzt hätt und wenn sie nicht pariert, dann seine Sporn braucht hätt, dann wär er ein Reiter gewesen." Durch detaillierte Ausführung in der angegebenen Weise kann auch folgende Situation zu greifbarer Anschaulichkeit gebracht werden: „Kreszenz kam mit dem Wasserkübel auf dem Kopfe eben zur Hausthüre herein und hörte das Geklapper der Glasscherben, lief eilends in das Zimmer, sah das Unglück, schlug die Hände über dem Kopfe zusammen und trieb den Bock mit vielen Streichen aus dem Hause." Es ist doch mehr als wahrscheinlich, daß Kres-

zenz nicht mit dem Wasserkübel auf dem Kopfe die Stiege hinaufsprang, sondern ihn sofort abstellte. Das wird man aber den Kindern nicht sagen, das wird man sie finden lassen. Mit der Frage „was that (oder hat gethan) Kreszenz, als sie das Geklapper hörte?“ erfährt man dies nicht. Auf diese Frage antworten die Kinder: „Sie ist ins Zimmer gelaufen.“ Und auf die weitere (Verlegenheits-) Frage: „Was hat sie zuerst gethan?“ — bleiben sie stumm. Will der Lehrer zu der gewünschten Antwort kommen, dann muß er die Situation sinnlich darstellen: „Die Kr. ist gerade zur Hausthüre herein, hat den Kübel auf dem Kopf gehabt (der Lehrer hebt beide Arme, als trüge er den Kübel), da hört sie das Geklapper. Sie weiß, es ist im schönen Zimmer (der Lehrer hebt die Arme immer noch) — was hat sie schnell da gethan?“ Nun muß die Antwort folgen. Beim Anblick des Unglücks hat K. auch gesprochen („allmächtiger Gott, jetzt ist der teure Spiegel hin“) und beim Hinaustreiben des Bocks ebenfalls: „Machst, daß du 'naus kommst, du ꝛc.“ (wollen wir lieber nicht sagen, wehre ich ab). Mit detaillierten Ausführungen kann man aber auch stark aufs Gefühl wirken. Curtmans bekannte Erzählung vom Kind, das mit dem Fünkchen gespielt hatte, schließt mit dem Satz: „Und das Kind, das mit dem Fünkchen gespielt hatte, war schuld daran.“ Das lebhafte Kind ist mit diesem Schluß nicht zufrieden: Wo war das Kind? Wußten die Eltern, wer das Feuer gelegt hatte? Wie ists weiter gegangen? Ich führe aus, wie die Eltern nach ihrem Kinde gefragt haben, wie ihnen der Gedanke kommt, ob es vielleicht im Feuer umgekommen sei, wie sie über ihrem Kinde das Brandunglück ganz vergessen, wie sie es suchten und nicht fanden; das wäre in den Wald gelaufen, hätte das Feuer von weitem mit Schaudern gesehen und sich nicht heimgetraut. Erst spät in der Nacht sei es heim, Freude der Eltern, das Kind weint, die Eltern suchen es zu trösten (sie wollten in ein anderes Haus ziehen, wenn sie auch zuerst auf dem Boden schlafen müßten), das Kind weint immer mehr (die horchenden Kinder sind erschüttert!) — endlich gesteht es.

III.

Der Beweis, daß sich Kinder lebhaft in das Gelesene zu versetzen wissen, liegt dann vor, wenn sich die Kinder in Möglichkeiten ergehen, wie in einer bestimmten Lage zu handeln wäre, wie sie

handeln würden.[1]) Äußerungen dieser Art, wie alle einer lebhaften Empfindung entsprungenen, sind ein vorzügliches Bildungsmittel. So ein Wort aus Schülermund hat oft größeren Wert als alle unsere Künste; es beleuchtet wie mit Blitzeshelle einen dunklen Punkt. Kinder verstehen es ja vorzüglich, einander aufzuklären. „Die alte Geiß (im Märchen) hätte zusperren und den Schlüssel mitnehmen können" — „ich wenn ein Geißlein gewesen wär, ich hätt zu den andern gesagt: Sagt nichts! und hätt ihm kein Antwort gegeben" — „ich hätt mit dem Fuß an die Thür gestoßen, daß er recht erschrocken und davon gelaufen wär" — „sie hätten nicht sagen sollen: unsere Mutter hat eine feine und liebliche Stimme" (eine feine Bemerkung!) — „ich hätt gesagt, er soll zum Fenster herein schauen." Dabei erfahren wir folgendes von einem Schüler: „Wenn ich allein daheim bin, sperr ich mich hinein, und wenn eins kommt, frag ich, wer draußen ist. Wenn ich keine Antwort bekomme, mach ich nicht auf." Ein anderer schaut durchs Schlüsselloch. „Aber da sieht man nichts, da ists finster, weil die Leut davor stehen." Die Frage, warum der Wolf zuerst zum Bäcker und dann zum Müller gelaufen sei, bringt uns neben der Antwort noch folgenden „Treppenwitz": „Ich wenn der Müller gewesen wär, ich hätt gesagt: Jetzt ist das Mehl nicht da; das muß ich erst holen, wart ein wenig. Dann hätt ich einen Prügel geholt und hätt ihn 'naus getrieben." Die Schlaumeier ahnen nicht, daß sie nicht schlauer sind als die Geißlein, und es ist gut, den Kindern dann einen leisen Dämpfer aufzusetzen, wenn das Kalkulieren ins Renommieren, das hintennach alles besser weiß und das so verbreitet ist, übergeht. Es ist ja natürlich, daß das Stehen in der Sache zum Kritisieren wird, und dieses ist, so lange es nicht ausartet, auch nicht abzuweisen, sondern willkommen. Sehr willkommen, wo es sich als sittliches Urteil zeigt. Poccis „Nußknacker" darf ich als bekannt voraussetzen. Zwei Knaben haben Nüsse gepflückt, können sie aber nicht aufmachen. Ein Zwerg hilft ihnen und bittet sich als schließlichen Lohn ein paar aus. Die Knaben gehen darauf ein und haben ihre unbändige Freude an der Art, wie man hier zu den Kernen kommt. Auch die lesenden Kinder; diese sind darum sehr empört, daß der eine Knabe sein Wort nicht

[1]) „Das Gefühl der eigenen Beteiligung ist das letzte Ziel, dem man zustreben muß, wie es die Seele durchaus verlangt." Wer sagt das? Der Zusatz, charakteristisch für den Verfasser, kann ihn verraten.

halten will und dem Kobold mit dem Stecken droht. Ich fühle bei dieser Stelle jedesmal die Entrüstung der ganzen Klasse, und das Wort eines Schülers, das er ohne Aufforderung aus sich selbst gesprochen, „das war a schlechter Kerl!“, kann ich mir anzuführen nicht versagen, da es mir als Waffe gegen die wertvoll ist, die behaupten, nicht der sittliche Gehalt der Märchen, sondern bloß ihr phantastischer Rahmen wirke auf die Kinder. Die Wahrheit ist, daß durch solche Erzählungen das Gefühl für das rechte Handeln und der Abscheu vor dem gemeinen ebenso gestärkt wird, als durch Erzählungen aus dem wirklichen Leben, von welchen wir so wertvolle, wie viele Märchen, leider nicht besitzen. — „Die Räuber (in den Bremer Stadtmusikanten) müssen sich aber nichts traut haben!“ „Das waren gescheide Stadtmusikanten, das waren keine Furchtschieße.“ — Aus einem Gedicht, wie Gülls „Häslein unterm Tannenbaum im Gras,“ die Moral quetschen zu wollen, halte ich für Sünde am Geist der Kinder. Sittliche Urteile zu erpressen, ist überhaupt gefährlich. Wenn aber ein Schüler das Urteil abgibt: „Zuerst hat es sich groß machen wollen mit tausend Hund und hundert Mann, und jetzt hats ein einziger geschossen,“ so lassen wir uns das gefallen. Ein Urteil übrigens, das nicht viele Schüler fällen werden, weil das Mitleid mit dem Häslein zu groß ist. Ergötzlich ist es, wenn ein Schüler ein nur humoristisch gemeintes, dem Kinde unrecht erscheinendes Urteil korrigiert. Von der Schnecke im „Büblein, das überall“ ꝛc. heißt es: „Doch die Schnecke war kein Gaul, sie war im Kriechen gar zu faul.“ Ein Schüler bemerkte naiv: „Die Schnecke war nicht faul, das Bübchen war faul.“ „Das Bäumchen hätte mit seinen Nadeln zufrieden sein können, im Winter holt man solche Bäume zu Christbäumen.“ Gewiß ein besonnenes Urteil! Wie auch das, wenn ein Schüler über die Äsopsche Fabel von dem tückischen Frosch, der einer Maus über das Wasser zu helfen sich erbot, sie aber treuloser Weise ertränken wollte und samt ihr von einem Geier gefressen wurde, das Urteil abgibt: „Der Geier hätte nur den Frosch fressen und die Maus laufen lassen sollen.“ Zugleich ein trefflicher Beleg, wie schon im Kinde das Sittengesetz wirksam ist, das da sagt: Der Kampf ums Dasein soll sittlich sein. Das Verlangen, daß jedes Unrecht gesühnt werde, kann in Kindern bis zur Schadenfreude, ja bis zur Grausamkeit gehen. „Hätt ich gelacht, wenn die Faule (die sich mit Fleiß in den Brunnen stürzen mußte) dersoffen wäre.“

Zu beachten bleiben ferner die Fälle, wo sich die Kritik der Kinder an die sprachliche Fassung wagt. Es ist von vornherein klar, daß sie sich da vielfach vergreifen. Aber wir erhalten manchen wertvollen Aufschluß, manche Bestätigung der Thatsache, daß die hochdeutsche Fassung eines Gedankens oft ganz anders wirkt, als beabsichtigt ist! „Früh ging ein Mäher mähen“ (da sollte stehen „aufs Mähen“); „bald wuchsen ihre Flügel“ (die haben da gedruckt „wuchsen“, es muß heißen „wachsen“). Das ist ein sprechender Beweis für die Thatsache, daß 7—8 jährigen Kindern, wenigstens bei uns im Süden, das Verständnis für die Form des Imperfekts abgeht. Dieses zu vermitteln, ist eine Aufgabe des Sprachunterrichts in der Unterklasse. Wiederholtes, unermüdetes Fragen „wie sagt ihr?“, worauf die Kinder mit dem Perfekt antworten, wird sie dafür gewinnen. Wir lassen uns kein Beispiel entgehen, an dem der Unterschied zwischen Präsens und Imperfekt recht in die Augen springt. „Auf dem Riesengebirge lebte eine arme Frau.“ Paßt auf, ich spreche den Satz anders: „Auf dem Riesengebirg lebt eine arme Frau.“ Ist das gleich? (lebte, da ists schon vorbei). Mit „etwas ist vorbei“ wird lange die Vergangenheit bezeichnet, und erst, wenn eine klare Anschauung der Vergangenheitsform vorhanden ist, setzen wir statt „etwas ist vorbei“ — es ist vergangen. Das Wort Vergangenheit folgt in angemessenem Abstand. Die Schüler haben nun längst gemerkt, daß es, vorläufig wenigstens, zwei Vergangenheiten giebt, daß diese durch Veränderung des Zeitworts gebildet werden. Daß die eine Vergangenheit zu ihrer Bildung eines Hilfswortes bedarf, dafür sind die Augen leicht geöffnet. Auf die Bedeutung und den Unterschied dieser beiden Vergangenheitsformen einzugehen, muß man natürlich den letzten Schuljahren überlassen. Vorsichtig ist auch das Verständnis des hochdeutschen Futurums zu erschließen; die Kinder bilden die Zukunft bekanntlich dadurch, daß sie dem Präsens einen Umstand der Zeit beifügen. Wie den Unterklässern das Imperfekt fremd ist, so auch der Konjunktiv[1]), wofür ich noch zwei Belege bringe. Das siebente Geißlein erzählte der Mutter, daß der Wolf doch herein gekommen wäre und die andern

[1]) Woher sollten sie es auch wissen, da in der Umgangssprache ihrer Eltern Konjunktiv und Imperfekt ausgestorben sind. Der Dialekt unserer Großstädte ist längst nicht mehr die Quelle, aus der sich unsere Schriftsprache erfrischen könnte. Man thäte auch besser, hier von Jargon statt von Dialekt zu sprechen.

gefressen hätte (im Lesebuch steht „. . . . wäre“: da meint man, er ist nicht herein gekommen! Und „. . . . hätte“; da meint man, er hat sie bald [beinahe] gefressen). Der Konjunktiv wird als Konditionalis aufgefaßt. — Wirklich wohlthuend ist folgendes Besserwissen. In der „Stadtmaus und Feldmaus“ sagt die Feldmaus nach überstandener Gefahr zur Stadtmaus: „Ich will dir sagen, was meine Meinung ist“ ꝛc. Dazu ein Schüler: „Wenn ich der Drucker gewesen wär, ich hätt was anders hineindruckt: Ich will dir was schöns sagen.“ Man glaube nicht, daß dieses Spielen mit der Form bedeutungslos sei. Will der Aufsatzunterricht nicht die Kinder befähigen, mit ihren Gedanken zurecht zu kommen, und ist dazu nicht ein Beherrschen der Formen nötig? Und ist nicht auch schon das Spielen ein Beherrschen? „Die Sonnenwirtin hat bessere Weine“. (Da steht „bessere Weine“; man sagt doch „einen besseren Wein“.) „Du mir den Kopf abbeißen?“ (Da ist „willst“ ausgelassen.) „Geh gern in den grünen Wald, wann die Nuß vom Strauche fallt.“ (Da ist „ich“ ausgelassen; da muß es „fällt“ heißen.) Man veranlaßt die Kinder, noch ein Wort zu suchen, das anders heißen sollte und läßt dann den Satz von einem und im Chor so lesen: „Ich geh gern durch den grünen Wald, wenn die Nuß vom Strauche fällt.“ Dann wieder, wie er steht, und die Kinder werden finden, es auch vielleicht sagen, daß es so, wie es steht, „schöner“ sei. Dadurch wird der Kinder Gefühl für die musikalische Seite der Sprache, das ja schon von der Gasse, vom Kinderlied her lebendig in ihnen ist, gestärkt. Warum der Vers die von der Prosa abweichende Änderung hat, darauf wird man in der Unterklasse nicht eingehen! — In der schon im zweiten Teil genannten Erzählung von der unzufriedenen Gertrud heißt es: „Gertrud mußte im Krautgarten Erdäpfel auflesen“ und später: „Als sie abends heimgekommen waren.“ An dem Ausdruck „heimgekommen“ nahm ein Schüler Anstoß. Warum, ergab folgende Unterredung. „Da heißts heimgekommen, das ist falsch: der Garten ist im Hof, beim Haus. Da muß es heißen: „Wies im Haus waren, oder: Wies zum Essen gegangen ist.“ Ein anderer Schüler klärte seinen Mitschüler also auf: „Der Schaupp meint, wenn man einen Garten hat, der muß beim Haus sein. Der muß nicht immer neben dem Haus sein, der ist oft auch wo anders.“ Und ein anderer: „Das ist gar kein Garten, das ist ein Acker.“ In Gegenden, wo Hopfen gebaut wird, wäre auf „Hopfengarten“ zu

verweisen. — „Ihr seid ja recht aufgeräumt,“ spottet der Rabe über den Fuchs, dessen Bemühungen, Weintrauben zu erlangen, vergeblich sind. „Da meint man, es sind mehr Füchse.“ Wo heißt es noch „ihr“? Einigen fällt ein, im „Wolf und den sieben Geißlein.“ Die jungen Geißlein beruhigen ihre Mutter: „Ihr könnt ohne Sorge fortgehen“. Ich unterlasse es hier nicht, die Kinder darauf aufmerksam zu machen, daß sie in einem Fall selbst die Mehrzahl gebrauchen, wo sie nur eins meinen. Das „sie“ der Anrede. Die Kinder staunen. Und belehre die Kinder: Wo man jetzt sie sagt, sagte man früher ihr; die Geschichten mit der Anrede ihr sind schon alt.

Es ist am Platze, bei diesem Kapitel noch einer Seite zu gedenken: Der Kritik der Kinder den Märchen gegenüber. Nach meiner Erfahrung zeigt sich diese laut zu Ende des 8. Lebensjahres. Wir werden deswegen von diesem Alter an noch nicht auf die Märchen verzichten; aber eine Überleitung zu einer höheren Auffassung, zu der sie jetzt reif sind, scheint mir angezeigt. Ihre Zweifel abzuweisen, wäre so unvernünftig, wie es unvernünftig wäre, der einmal geäußerten Behauptung, nicht das Christkind bringe die Geschenke, zu widersprechen. Was früher kindlich-unschuldige Täuschung war, wäre jetzt Lüge. Auch hier ist nun die höhere Auffassung zu erschließen. Etwa so: „Wir feiern Weihnachten aus Freude darüber, daß Christus geboren wurde. Wäre er nicht geboren, so würdet ihr auch nicht beschenkt werden. Also ists doch das Christkind, das euch die Gaben bringt.“ Und die Kinder, sie hören es gerne. Den gegen die Märchen geäußerten Bedenken will mit Takt begegnet sein. Nicht immer bietet sich eine so günstige Gelegenheit, wie dem Verfasser im vergangenen Jahre. Beim Lesen von Heys Fabel „Knabe, ich bitt dich, so sehr ich kann“ bemerkte ein Schüler: „Der Vogel kann doch nicht reden.“ Darauf: „Ja, da hast du recht, der Vogel kann nicht sprechen; aber er will was sagen, und er wird auch verstanden. Und er spricht auch, aber nicht mit Worten, wie wir, sondern?“ (er fliegt ängstlich herum, schreit). Und einem andern Schüler, der bei Rückerts „Büblein, das überall ꝛc.“ meinte: „Das ist zusammengedichtet, daß wir was zum Lesen haben,“ war zu entgegnen: „Ja, das ist ein Gedicht; aber solche Buben, die nicht zufrieden sind, die immer etwas anderes wollen, giebts auch unter euch.“ Und darauf erhielt ich die bereits im zweiten Teil mitgeteilten Antworten. Wie wäre wohl einem andern zu antworten, der bei dem

Märchen „Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt“ bemerkte: Wenn das Wünschen was helfen thät, könnt ich mir auch was wünschen? — „Wenn der Esel (in den Bremer Stadtmusikanten) auf zwei Beinen unten gestanden ist, wie er nur da hinein gekommen ist?“ — „Und das Mädchen (in der Frau Holle) befand sich wieder oben auf der Welt.“ (Bemerkungen bei der zweiten Durchnahme: Die Frau Holle muß also doch unter der Welt gewohnt haben? — Da wär doch die Welt eingefallen? — Die Sonne kann doch nicht unten auch sein; da müßten ja zwei Sonnen da sein?) Ein kleiner Gelehrter sucht seine Kameraden folgendermaßen aufzuklären: „O ja! das ist so: Wenns bei uns Tag ist, dann ists unten Nacht, und wenns bei uns Nacht ist, dann ists unten Tag.“ Und damit mag man es bewendet sein lassen. In momentaner Verlegenheit war ich, als mir ein Schüler bei der zweiten Vornahme der „Bremer Stadtmusikanten“ sagte: „Auf dem Dach sitzt niemals ein Richter. Da kann der Räuber doch nicht sagen: Auf dem Dache saß der Richter?“ Ich sagte nur: Ja und bitte den geehrten Leser, es mir zu melden, wenn er eine bessere Antwort weiß.

Ich glaube mit den vorausgegangenen Mitteilungen den Nachweis für den in der Einleitung ausgesprochenen Gedanken erbracht zu haben, daß sich die Kinder, wie überhaupt alle Leser, Fremdes nur aneignen durch das Eigene, und weiter, daß es das Zeichen eines fruchtbaren Leseunterrichts ist, wenn die Kinder freiwillig mit ihren eigenen Gedanken herausrücken, und wenn eben diese Gedanken zeigen, daß die Kinder in einem Stoff aufgegangen sind und sich doch wieder darüber erhoben haben. Um das nachzuweisen, hätte ich jedoch schwerlich das Wort ergriffen; denn weder ist es neu, daß Lehrer das Eigene, was sich das Kind bei allem denkt, was ihm gelehrt wird, heranziehen, obwohl nicht oft genug darauf verwiesen werden kann, und obwohl dies noch nicht Gegenstand einer besonderen Arbeit war, noch ist es neu, daß sich Kinder in dieser Weise aussprechen. Das Hauptziel dieser Abhandlung, neben den genannten Unterzielen, ist es vielmehr, zum Sammeln solcher Äußerungen, veranlaßt durch und angeschlossen an bestimmte Lesestücke, anzuregen. Das schließliche Ergebnis wäre ein Kommentar, wie er noch nicht geschrieben ist. Neben den viel zu vielen Kommentaren, in denen die Verfasser darthun, was sie in den Dichtungen finden und was sie im Unterricht behandelt wissen wollen, hätten wir dann einen, in dem zu finden wäre, was die Kinder in den

Dichtungen finden, wie sich in ihnen eine solche spiegelt. Und was hätten wir alles damit! In erster Linie doch wohl einen sichern Maßstab, wie weit man bei Behandlung eines Lesestücks gehen darf, Fingerzeige für die Stellen, wo eine falsche Auffassung hintangehalten oder beseitigt werden muß und weiter das beste Kriterium dafür, ob sich ein Lesestück für eine bestimmte Altersstufe eignet oder nicht. Wir würden damit der Meinung und Willkür, auf denen die Herstellung der Lesebücher fast durchgehends beruht und von denen sich auch der gewissenhafteste Herausgeber nicht ganz freisprechen darf, den Weg gründlich abschneiden können. Ein Stück, über das Kinder nichts oder nur spärliches bringen, das läßt sie kalt oder leer, von dem kann man nicht behaupten, daß es, wenn überhaupt, gewiß nicht für die betreffende Stufe, bildenden Wert habe. Kinderlieder ausgenommen. Ein Stück jedoch, bei dem sie an verschiedenen Stellen mit Eifer das Wort ergreifen, bei dem sie sich gar nicht genug thun können im Aussprechen des Eigenen, das regt an, muß also bildenden Wert haben. Bezüglich der Form freilich sagen uns diese Offenbarungen nichts; das Kind fragt wenig nach der schönen Form, es will einen fesselnden Inhalt, womit nicht gesagt ist, entschieden nicht, daß jene nicht wirke und darum nicht nötig sei. Wir werden also stets auch das ästhetische Urteil befragen müssen. Doch wird in den meisten Fällen ein recht anregendes Stück auch gut an sich sein, wie mir wiederholte Beobachtungen bewiesen haben.[1]) So kenne ich keinen Stoff, der mehr

[1]) Denen, die sich für die bessere Gestaltung unserer Lesebücher interessieren, und welcher Schulmann interessierte sich für eine so wichtige Sache nicht?, erlaube ich mir mitzuteilen, daß ich auf die angegebene Weise zu den Stoffen für die Nürnberger Unterklassen-Lesebücher gekommen bin. Und kann ich auch nicht für alle schriftlich den eben verlangten Nachweis in genügender Vollständigkeit erbringen — für einige im Anhang —, so getraue ich mir doch zu behaupten, daß in ihnen kaum ein Stück enthalten sein dürfte, das für die betreffende Altersstufe nicht geeignet wäre, das Kinder nicht interessierte, aus dem sich im Unterricht nicht ohne Zwang und (fruchtlose) Mühe etwas machen ließe. Doch daß ich das sagen kann, auch daß ich mich auf die Zustimmung der Kommissionen, die den Entwurf prüften, berufen kann, ist kein Beweis. Ein solcher ließe sich nur auf die angegebene Weise erbringen, ließe sich nur nach langjähriger Beobachtung vieler und auf Grund einer planmäßig angelegten und kritisch gesichteten Materialiensammlung antreten. Eine durchaus einwandfreie Auswahl läßt sich also zur Zeit nicht versprechen, wenn ich auch, wie gesagt, glaube, daß sich eine solche wenig von der unsrigen unterscheiden wird. Der Nachweis wird also

Anregung böte als ein Grimmsches Märchen, und wer wollte diesen, nach Gehalt und Form, für die Unterstufe den ersten Platz streitig machen?

Der Wert eines solchen, in gewissem Sinne von den Kindern selbst gefertigten Kommentars läge aber auch noch nach einer andern Seite, und dort läge der größere Gewinn, den ich mir von ihm verspreche. Pädagogische Probleme die Hülle und Fülle würden daraus erstehen, ein ungeahntes Leben würde in das in vielen Teilen Deutschlands stagnierende pädagogische Denken kommen. Darüber ließe sich reden! möchte ich mit Worten Hildebrands sagen, das würden alle lesen, auch die, ja insbesondere die, welche sich, angeekelt von seichten und planlosen Theorien, längst einer öden, unbefriedigenden Gleichgültigkeit ergeben haben. Eine solche Materialiensammlung böte aber auch eine sehr wichtige Quelle für eine noch zuschreibende Psychologie des Kindes, für eine Charakteristik insbesondere seiner sprachlichen und ethischen Verfassung und Entwicklung, wofür man in den angeführten Beispielen unschwer die Belege finden wird. Doch auch Aufschluß über das Erkennen des Kindes bezüglich der Dinge der Außenwelt, kurz gesagt über seine realistische Erkenntnis, gäbe uns eine solche Sammlung, obwohl hier der Unterricht in der Heimatkunde die größere Ausbeute böte, wovon in der nächsten Abhandlung die Rede sein wird.

Es ist eine Frage, mit der ich an dieser Stelle schließen möchte. Da sie aber eine Dissonanz enthält, kann sie mir leicht verübelt werden. Und ich fürchte, sie *wird* mir verübelt. Doch ist diese Dissonanz nun einmal da und wird durch Ignorieren nicht beseitigt. Vielleicht hat das Anschlagen dieser Dissonanz das Gute, daß man sich nach einer Lösung umthut, nach der jede Dissonanz gebieterisch verlangt. Einen größeren Erfolg könnte ich mir nicht wünschen. Die Frage ist diese: Woher kommt es wohl, daß gerade von denen, welchen die Bildung der Jugend, die doch ohne gründ-

---

nicht überflüssig sein und auch sicher erbracht werden, wenn meine Anregung zeugende Kraft hat. Von wem er erbracht wird, ist gleichgiltig; doch will ich nicht verschweigen, daß ich dabei zuerst an die Vertreter der Herbartschen Pädagogik denke. Reizt es dort niemand, eine derartige Ausgabe des Robinson zu bewerkstelligen? Mit Zugrundelegung des vorzüglichen Reinschen Textes, bezüglich dessen ich nur den einen Wunsch hätte, die realistischen Abschnitte möchten besser verteilt werden, sich nicht, wie es der Fall ist, zu sehr häufen.

liche Kenntnis der Jugend nicht möglich ist, von amtswegen anvertraut ist, daß gerade von denen, die die meiste Gelegenheit zu Beobachtungen und Untersuchungen auf diesem Gebiete haben, am wenigsten[1]) zur Erforschung des kindlichen Seelenlebens geschehen ist, daß wir vielmehr die besten Aufschlüsse hierüber Nichtpädagogen (B. Goltz, B. Sigismund, W. Preyer, Jean Paul, W. von Kügelgen, L. Richter, Goethe, Rosegger, Gerok, Th. Fontane, Gottfried Keller u. a.) zu verdanken haben? Als mir seinerzeit Preyers Werk „Die Seele des Kindes“ in die Hände fiel, war mein erster Gedanke: Warum hat das (den psychologischen, nicht physiologischen Teil) kein Volksschullehrer geschrieben? Warum müssen wir uns auf unserm ureigensten Gebiet immer von andern den Weg zeigen lassen?

---

[1]) Mir sind nur zwei Beispiele aus Volksschullehrerkreisen bekannt. Grabs in Glogau hat im 18. u. 19. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (Vgl. auch die interessante Debatte hierüber in den Erläuterungen zum 19. Jahrbuch S. 6—12) die Beobachtungen veröffentlicht, die er während einiger Jahre an einem seiner Kinder gemacht hat und Fr. Lehmensick in Justs Praxis der Erziehungsschule (1888 S. 158 ff.) solche, die er im ersten Schuljahr gesammelt hat. Von Ernst Linde in Friemar bei Gotha, einem Hildebrand' geistig verwandten Schulmann, und von Arthur Stiehler in Dresden dürften Arbeiten nach dieser Seite erwartet werden. Des letzteren Werk „Das Lied als Gefühlsausdruck im Volksschulgesange (Altenburg, Pierer) sei hiermit angelegentlich empfohlen, trotzdem sich die Musiker „von Fach“ schmählich darüber geärgert haben. Man sehe nur die verständnislose Kritik im Pädagogischen Jahresbericht vom Jahre 1892! Ganz aus dem Herzen gesprochen ist mir dagegen, was A. Richter im Praktischen Schulmann (1891 S. 458) darüber sagt, und mit Stolz mag St. auf die ehrenvolle Besprechung verweisen, die ein Karl Spitteler im Kunstwart (1891/92 S. 317 ff.) seinem Buche erwiesen hat. In Stiehlers Buch findet man, ebenso wie in dem genannten von Linde, nicht verdrehte, auf Magisterstuben ausgetüftelte Ideen, sondern einen Kursus wahrer, gesunder Pädagogik.



Anhang zur ersten Abhandlung.

Den auf Seite 31 versprochenen Beispielen, die ich hier bringe, habe ich einige erklärende Worte vorauszuschicken. Es sind keine Unterrichtsbeispiele, was ich ausdrücklich betonen möchte, obwohl es an Fingerzeigen methodischer Art nicht fehlt; sie wollen lediglich zeigen, und das erste wieder mehr als das zweite, welche Gedanken ein Lesestück im Schüler anregen kann; sie bilden also gleichsam Stücke aus dem von mir als wünschenswert hingestellten Kommentar. Auch dürfte durch die angeführten Äußerungen von Kindern, durch Gänsefüßchen kenntlich gemacht, der Beweis erbracht sein, daß diese Stücke Kindern im 2. Schuljahr gemäß sind. Die Sammlung ist das Ergebnis mehrjähriger Behandlung, (des Warten darf man sich nicht verdrießen lassen) wird sich aber trotzdem vermehren, vielleicht auch berichtigen lassen. Von den Bremer Stadtmusikanten gebe ich nur ein Stück, nur die Exposition des Märchens, weil die anderen Teile bereits durch eine große Zahl von Beispielen vertreten sind. Die Geschichte vom Daumenlang, deren Quelle zu ermitteln mir nicht möglich war (die angeführte ist die des alten Nürnberger Lesebuchs), steht zwar an Wert ziemlich unter dem sich anschließenden Grimmschen Märchen, ist aber doch besseres Mittelgut. Sie knüpft an ein Märchenmotiv und klingt im Ton an die Märchen von Rückert an und ist zudem ein Liebling unserer Kinder. Sie soll darum auch in den neuen Nürnberger Lesebüchern ihre Stelle finden. Ich habe nach diesem Märchen vor anderen wertvolleren gegriffen, weil sich bei ihm die Mitteilungen der Kinder besonders häuften.

Die Geschichte vom Daumenlang.

Wich. (Nürnberger Lesebuch für das zweite Schuljahr, S. 114.)

Es war einmal vor langer Zeit
ein Mann, bekannt wohl weit und breit[1]),
den alle, die ihn kannten,
Herrn Daumenlang nur nannten.
Sein Kopf war wie ein Kirschenkern[2]),
sein Leib war wie ein Mandelkern,
am Stäublein[3]) Mehl aß er sich voll[4]),
ein Tröpflein Wein macht ihn schon toll.[5])
Von diesem kleinen Herrlein
erzähl ich nun ein Märlein.

Einmal trinkts Männlein wieder Wein;
da wird es froh, da fällt ihm ein,
ins Freie zu spazieren
und dort sich zu lustieren.[6])
Wie es nun wandelt[7]) seinen Weg,
da kommt es an den schmalen Steg[8])
und thut — wer wagt desgleichen! —[9])
auf das Geländer[10]) steigen.

---

[1]) „Man hat ihn überall kennt" — „der Kaiser ist ein Mann, den kennt man weit und breit" (sein Bild in vielen Stuben) — „der Pelzmärtel". [2]) So hart? „nein, so groß". Wir zeichnen das Männlein nach den Größenangaben an die Wandtafel. [3]) „Ein bißchen Staub" (nicht: ein kleiner Staub) — „bei meiner Großmutter, wenn ich immer die Backnäpfe hole, werd ich immer recht weiß, mehlig." [4]) „Satt." [5]) „Er hat einen Rausch gekriegt." [6]) „Er will sich lustig machen." [7]) Wandelt würde ich übergehen. [8]) „Eine kleine Brücke, wo über einen Bach geht" oder: „wo ein Brett drauf liegt." Wie breit ist der Steg? „Wenn ein Weg über einen Bach so breit ist wie das Schulzimmer, heißt er Brücke." „Über einen Steg darf kein Fuhrwerk fahren." Vergleich zwischen Steg und Brücke nach Bau und Zweck! [9]) „Der traut sich was." [10]) „An der Stiege ist auch ein Geländer." „Beim Bahnhof ist eine hohe Brücke, da ist auch ein Geländer, da thu ich abends hinunter schauen, da sieht man arg viele Lichter." „Ich bin auch schon auf ein Geländer gestiegen, da draußen bei der Wiese."

Doch da gehts bald dem Männlein schlecht
und das geschieht ihm wirklich recht;[11])
es taumelt[12]), fällt hinunter,
und das war wohl kein Wunder.[13])

Ein Bach[14]) fließt unterm Stege hin,
das Männlein liegt und zappelt drin;[15])
doch, ach! es kann nicht schwimmen,
kanns Ufer nicht erklimmen.[16])
Sein Röcklein ist schon wacker naß,
sein rotes[17]) Köpflein wird schon blaß,
sein Herz schlägt schon beklommen.[18])
Da kommt ein Hecht geschwommen
und schnappt — ein Hecht, der spaßt nicht viel —[19])
den kleinen Mann mit Stumpf und Stiel[20])

---

[11]) Warum? [12]) Er taumelt; warum? Ihr taumelt auch manchmal, wenn ihr auch nicht getrunken habt! „Wenn man schleudern thut.“ (Ein Kind nimmt das andere unter den Armen und dreht sich mit ihm im Kreise.) „Wenn man ohnmächtig ist.“ (Das Mädchen in der Frau Holle wurde, als es in den Brunnen fiel, ohnmächtig.) „Wenn man noch nicht ausgeschlafen hat und man steht auf, da fällt man manchmal beinahe um.“ „Wenn man recht müde ist und die Mutter zieht einen aus, da kann man oft gar nimmer stehen.“ [13]) „Das können alle andern auch.“ [14]) Den Bach bei diesem Lesestück zu charakterisieren. empfiehlt sich; doch nicht sofort, da eine Besprechung hierüber nicht nötig ist zum Verständnis des Ganzen. Am leichtesten ergibt sich die Feststellung des Begriffs Bach, wenn sie im Anschluß an den Begriff Teich geschieht, dem wir bereits in einer vorausgegangenen Erzählung, in Campes Geschichte von den drei Goldfischlein, nahe getreten sind. Dort haben wir auch erfahren, was Ufer, Grund, Oberfläche ist. Etwa so: Die Goldfischlein waren in einem W e i h e r, der Daumenlang ist in einen B a c h gefallen. Ist das etwas anderes? „Der Weiher ist größer und tiefer.“ Auf den Unterschied des Stehens und Fließens kommen die Kinder schwerlich, darauf muß ihnen geholfen werden. Was geschieht, wenn ihr in den Fischbach ein Blatt Papier werft? „Es schwimmt fort“. Warum? „Weil das Wasser fortläuft.“ Und im Weiher? „Da bleibts immer auf demselben Platz.“ „Wenn kein Wind geht,“ fügt ein anderer einschränkend hinzu. Schließliches Ergebnis: Der Bach fließt; ist nicht breit („man kann drüber springen“) und nicht tief („man kann bis auf den Grund sehen“); der Bach hat zwei Ufer. Der Weiher ist groß und tief, das Wasser bleibt stehen, der Weiher hat e i n Ufer, ein rundes. [15]) „Ich bin einmal in den Fischbach gefallen, da hab ich nach Luft geschnappt und geschrieen; ich war patschnaß, meine Hosen waren an die Beine gepappt; wenn man mit der Hand darauf geschlagen hat, hat es gepatscht.“ [16]) „Er kann nimmer ans Ufer hin und raus krabbeln.“ [17]) Voreilig: „Er hat rote Haare gehabt.“ Korrigiert durch das nachfolgende blaß. [18]) „Es wird ihm angst.“ [19]) „Thut nicht lange herum“ — „macht keinen Spaß.“ [20]) Wo heißts auch

auf einen Schluck hinunter[21])
und schnalzt[22]) dabei ganz munter.[23])

Am Bächlein stellt schon manchen Tag
dem Hecht ein schlauer Fischer nach
und kann ihn nicht bekommen,
weil er gar schnell geschwommen.[24])
Doch nun macht ihn das Männlein schwer;[25])
er schwimmt ganz langsam hin und her;[26])
kaum kann er sich mehr drehen,
so thut der Fraß ihn blähen.[27])
Der Fischer schleichet her ganz sacht,
und früher, als er selbst gedacht,
hat er in seinem Hamen[28])
schon Hecht und Mann beisammen.[29])

Der Fischer geht zu Markte[30]) hin
und denkt dabei in seinem Sinn:
„Den Hecht verkauf ich teuer;
es gibt nicht viele heuer."
Und wie er denkt, so ists geschehn.
Er darf[31]) kaum fünf Minuten stehn,
so kommt die Magd gelaufen,[32])
um Fische einzukaufen.

---

so? „Im Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt." Wie heißts da? „Da kommt mit vollem Euter die alte Geiß gesprungen .... und fragt nicht viel (der Hecht auch!) und frißt es ab mit Stumpf und Stiel." [21]) „Wenn er ihn auf einen Schluck hinunter schluckt, dann ist er noch ganz." [22]) Wo heißts auch, daß ein Fisch geschnalzt hat? „Im Fischlein und der Geier" (von Güll; war vorausgegangen). [23]) Bei der zweiten Behandlung stelle ich hier die Frage: Was wäre geschehen, wenn der Hecht nicht gekommen wäre? — Sein Unglück war sein Glück. [24]) Diese vier Zeilen läßt man öfter lesen. Dann: Versteht ihr das? „Ja." Nun? [25]) Wer ist schwer? [26]) Warum? „Wenn ich viel gegessen hab, bin ich auch faul." [27]) Würde ich nicht klar zu machen versuchen. [28]) „Netz mit einem Stecken." [29]) Da wird sich der Fischer gefreut haben, daß er den Hecht und das Männlein gefangen hat! „Das hat er nicht gewußt, daß der Mann drin ist." Warum? „Er hats nicht gesehen." — Bemerken will ich hier, daß wir vom Fischen, von den Goldfischchen (von deren Pflege, von den Beobachtungen, die die Kinder an ihnen gemacht haben) bereits gesprochen haben, im Anschluß an die genannte Erzählung von Campe. Wir haben da von zwei Feinden der Fische gehört und haben dabei auch ihres größten Feindes gedacht. Fischer mit Netz und Angel (Heys Fischlein), Buben mit Taschentüchern. [30]) Wie sagt ihr? „Auf den Markt." — Fischmarkt (Obstmarkt, grüner Markt.) [31]) „Muß nur" — „braucht nur". [32]) Gelaufen? „Schnell ge-

Der Fischer nimmt den Hecht heraus[33]),
die Köchin[34]) zahlt zehn Batzen[35]) aus
und trägt den Kauf[36]) nach Hause
zum guten Festtagsschmause.[37])

Die Köchin holt bald aus dem Topf
den Hecht und schlägt ihn auf den Kopf[38])
mit einem großen Hammer;
das war dem Hecht ein Jammer.
Nun wetzet[39]) sie das Messer auch,
und wie sie schneidet in den Bauch[40]),
da hüpft beim ersten Schnitte[41])
das Männlein aus der Mitte·
Die Magd hat keinen kleinen Schreck,[42])
sie läßt vor Angst auf seinem Fleck[43])
Hecht, Messer, Topf und Hammer
und läuft in ihre Kammer.

An Arm und Beinen zittert noch
die Magd und guckt durchs Schlüsselloch
und will dadurch nur sehen,
was weiter wird geschehen.[44])

---

gangen." [33]) Woraus denn? „Aus dem Netz." Also tot? „Nein." „O ja! So lang kann der Fisch nicht leben." Wann wäre der Fisch noch lebendig gewesen? „Wenn ihn der Fischer in einem Wasser gehabt hätte." Wissen wir, ob er tot oder lebendig war? „Nein!" [34]) Die Köchin? Ich hab gemeint, die Magd? „Das ist gleich, wie man sagt, Köchin oder Magd." (Ob man auf den Unterschied eingehen soll?) [35]) Die Kinder lachen. Man erinnert sie an Kreuzer und Gulden, kann einiges vom alten Geld sagen. [36]) Den Kauf? Ich hab gemeint den Fisch? „Das, was sie gekauft hat." [37]) Welches Fest? „Wissen wir nicht." (Unbeweisbare Behauptungen halte man konsequent hintan.) Vielleicht Ostern, Weihnachten, Allerheiligen, Geburtstag. [38]) Warum? „Daß er tot wird." Also war er doch noch lebendig? Jetzt wissen wir auch, woraus ihn der Fischer nahm. „Aus dem Wasser, aus einem Schaff." Wie bringt er das auf den Markt? „Ich hab einmal gesehen, wie ein Mann einen Schubkarren gefahren hat. Da war ein Faß drauf, das war oben offen, da ist Wasser drin gewesen und Fische waren darin. Auf dem Wasser ist ein Brett geschwommen, daß das Wasser nicht so herausgespritzt ist." — Beim zweiten Lesen, nach Monaten kann man gleich bei Nr. 33 den Beweis erbringen lassen, daß der Fischer den Hecht aus einem Wasserfaß genommen hat. [39]) Darstellen! [40]) Warum thut sie das? „Weils ihn braten (sieden) will." (Der Unterschied zwischen Gebratenem und Gesottenem wurde schon bei der Frau Holle festgestellt.) Muß man denn da den Bauch aufschneiden? „Das Gedärme muß heraus." (Häring!) Was hat noch zu geschehen? [41]) Beim ersten Schnitte! Wo auch so? „Wolf und sieben Geißlein." [42]) Was hat sie nicht? „Keinen kleinen Schreck." Was denn? „Einen großen." [43]) „Läßt alles im Stich" — „läßt alles liegen und stehen." [44]) „Ob der Daumenlang nicht kommt."

Allein das Märchen ist nun aus
der Daumenlang ist ja heraus.
Er macht sich auf die Beine,
trinkt nimmer viel vom Weine;
und ist er nicht gestorben doch,
so lebt er sicher heute noch.[45])

Die Bremer Stadtmusikanten.[46])

Brüder Grimm, Kinder- und Hausmärchen.
Gr. A. Nr. 27. (Etwas geändert.)

Es hatte ein Mann einen Esel,[47]) der schon lange Jahre die Säcke unverdrossen[48]) zur Mühle[49]) getragen hatte, dessen Kräfte aber nun zu Ende gingen,[50a]) so daß er zur Arbeit immer untauglicher

---

[45]) Wenn wir nur wüßten, wo, wir gingen hin ꝛc. — Dem Wörterbüchlein (siehe Prakt. Schulm. 1893. S. 393) werden beispielsweise eingereiht die Wörter mit lein und die zwei aus Zeitwörtern gebildeten Hauptwörter Fraß und Kauf. [46]) Dieses Märchen hat im Unterricht dort seine Stelle, wo von Verträglichkeit, guter und schlechter Kameradschaft die Rede ist. An realistischem Material bieten sich besonders, die vier im Märchen vorkommenden Haustiere an. Die Besprechung von vier Tieren hier anzuschließen, würde das Märchen überlasten; solange bei diesem Märchen zu verweilen, bis alle vier Tiere abgehandelt sind, das geht nicht. Ich habe mich stets auf den Hahn beschränkt, dessen Darstellung hier die meisten Anhaltepunkte zur Besprechung gibt und die Katze und den Esel bereits früher besprochen. Auf die Besprechung des Hundes konnte ich deswegen verzichten, weil er für unsere zweite Klasse nicht vorgeschrieben ist. [47]) Des Esels zu gedenken, dazu gab uns die bereits vorausgegangene Fabel vom Esel als Sackträger Gelegenheit, die im Leseunterricht bei Musterbildern des Fleißes und der Faulheit, voran Frau Holle, und in der damit parallel laufenden realistischen Reihe beim Pferd eingereiht wurde. Des Esels haben wir nur kurz gedacht; dem Pferd ähnlich, kleiner, immer grau, lange Ohren, seine Stimme. [48]) Nicht verdrießlich, „nicht zuwider", also fleißig, im Gegensatz zu dem aus der Fabel bekannten Esel. [49]) Müllereſel? „Der andere hat einem Müller gehört." [50a]) „Der Esel hat recht viel Kräften gehabt." Ich führe diese verkehrte Auffassung als Merke an, daß oft auch eine solche hintanzuhalten ist. — „Haben ein Ende genommen," „haben nachgelassen," „er ist schwach geworden." — Aus dem Zusammenhang finden die Schüler, daß nicht eine momentane Ermüdung gemeint ist, sondern eine dauernde, die des Alters. „Das ist auch so bei Menschen, die alt sind." Woran ist das zu sehen? An diese Charakteristik der Altersschwäche denken wir, wenn wir in der dritten Klasse Grimms Erzählung vom Großvater und Enkel lesen. Das Verwandte mit dem Verwandten und mit dem Eigenen des Schülers in Beziehung setzen, das ist Konzentration; einen realistischen Stoff im Anschluß an einen Gesinnungsstoff behandeln, nennt man besser ein Anschließen. Konzentrieren kann man

ward. Da dachte der Herr daran, ihn aus dem Futter[50b]) zu schaffen; aber der Esel merkte, daß kein guter Wind wehte,[51]) lief fort uud machte sich auf den Weg nach Bremen. „Dort", meinte er, „kannst du ja Stadtmusikant[52]) werden". Als er ein weilchen fortgegangen war, fand er einen Jagdhund auf dem Wege liegen, der jappte,[53]) wie einer, der sich müde gelaufen hat. „Nun, was jappst du so, Packan?"[54]) fragte der Esel. „Ach," sagte der Hund, „weil ich alt bin und jeden Tag schwächer werde und auf der Jagd nicht mehr fort kann[55]), hat mich mein Herr wollen totschlagen.[56a]) Da hab ich Reißaus[56b]) genommen; aber womit soll ich nun mein Brot[57]) verdienen?" „Weißt du was," sprach der Esel, „ich gehe nach Bremen und werde dort Stadtmusikant; geh mit und laß dich auch bei der Musik[58]) annehmen!" Der Hund wars zufrieden, und sie gingen weiter. Es dauerte nicht lange, so saß eine Katze an dem Wege, die machte ein Gesicht, wie drei Tage Regenwetter.[59]) „Nun, was ist dir in die Quere gekommen[60]), alter Bartputzer?"[61]) sprach der

---

nur das inhaltlich Verwandte. [50b]) „Hat ihm kein Futter mehr geben wollen," „hat ihn verhungern lassen wollen," „hat ihn zum Schinder (Wasen- oder Fallmeister) thun wollen." [51]) Ist der Wind bereits behandelt, besitzen die Kinder für diese Redensart die realistische Unterlage. Sie hier zu geben, würde zu viel Arbeit erfordern. Den Sinn ahnen sie ja doch; auch kann er ihnen durch Hinweis auf die verwandte „er hat den Braten gerochen", nahe gebracht werden. Den Braten gerochen (im übertragenen Sinn) haben auch die Kinder schon. [52]) Womit wird Musik gemacht? Wie hat der Esel musizieren wollen? — Daß Bremen „eine Stadt am Meere" ist, ist herzlich gleichgiltig. [53]) Jappen, ein bei uns ganz ungebräuchlicher Ausdruck, wird ihnen durch öfteres Lesen verständlich. Allenfalls kann man durch die Worte nachhelfen: Ihr jappt auch, wenn ihr recht gelaufen seid und nimmer könnt! Der Vergleichssatz „wie einer der sich ꝛc." läßt in vielen die Meinung aufkommen, der Hund schnaufe, weil er sich müde gelaufen habe. Läßt man aber den Hund ausreden, wissen die meisten, daß er aus Altersschwäche schnaufte. „Meine Großmutter schnauft auch arg, wenn sie die Stiege hinaufgeht, da bleibt sie öfter stehen und schnauft sich aus." Ein weiteres Zeichen von Altersschwäche! Fassen wir alles zusammen: Im Alter geht der Mensch langsam, gebückt, er wird bald müde, muß viel schnaufen, ist schwach, seine Hände zittern, sein Haar ist weiß, im Gesicht hat er viele Falten. [54]) Warum so? Spottet der Esel? [55]) Was hat er auf der Jagd zu thun? (Stadtkinder glauben leicht, der Hund müsse die Hasen fangen.) [56a]) „Der Jäger hätte seinen Hund nicht totgeschlagen, der hätt ihn erschossen." [56b]) „Ausgerissen" (wie ein Knopf aus dem Rocke) „durchgebrannt" (wie eine Kohle durch die Schürze). [57]) Auch Tiere verdienen ihr Brot, (ihr Futter) indem sie den Menschen helfen. [58]) Wie musiziert der Hund? [59]) Erklären dieser Redensart! [60]) Würde ich nicht zu erklären versuchen. [61]) Erinnert uns

Esel. „Wer kann da lustig sein, wenns einem an den Kragen[62]) geht," antwortete die Katze. „Weil ich nun zu Jahren komme, meine Zähne stumpf[63]) werden, und ich lieber hinter dem Ofen sitze und spinne, als nach den Mäusen herumjage, hat mich meine Frau ersäufen wollen. Ich habe mich zwar noch fortgemacht; aber nun ist guter Rat teuer[64]), wo soll ich hin?" „Geh mit uns nach Bremen; du verstehst dich doch auf die Nachtmusik[65]), da kannst du Stadtmusikant werden." Die Katze hielt das für gut und ging mit. Darauf kamen die drei Landesflüchtigen[66]) an einem Hofe vorbei; da saß auf dem Thore der Haushahn und schrie aus Leibeskräften. „Du schreist einem durch Mark und Bein[67])," sprach der Esel, „was hast du vor?" „Weil morgen zum Sonntage Gäste[68]) zu uns kommen, hat die Hausfrau zu der Köchin gesagt, sie wolle mich morgen in der Suppe essen, und da soll ich mir heute Abend den Kopf abschneiden lassen. Nun schrei ich aus vollem Halse, so lange ich noch kann." „Ei was, du Rotkopf!" sagte der Esel, „zieh lieber mit uns fort nach Bremen! Etwas Besseres als den Tod findest du überall. Du hast eine gute Stimme, und wenn wir zusammen[69]) musizieren, so muß es eine Art haben." Der Hahn ließ sich den Vorschlag gefallen, und sie gingen alle vier zusammen fort. U. s. w.

---

an das bereits gelesene Gedicht von Güll „Vom Schmunzelkätzchen und Bullenbeiß": „Das Kätzchen sitzt vor dem Haus und putzt sich die Augen aus, streicht dabei zierlich und zart seinen schönen weißen Bart, daß er sich nicht runzelt ꝛc." Auch hier, auch später bei Rotkopf die Frage: Spottet der Esel? Spitznamen, humoristisch gemeint, sind auch bei Kindern unseres Alters nichts Seltenes. Es wird mir gestattet sein, einige anzuführen, die ich erhaschte, während sich meine Schüler unbeobachtet glaubten: Vogel (Vogt!), Anton Schmidt (Tonius), Weggel (Weckla), Sensburg (Sensen), Roth (Herodes). Ein Schüler mußte sich wegen der oft von ihm gebrauchten Redensart „dös kennst", offenbar Erwachsenen nachgesagt, den Namen Kenner gefallen lassen. — Ich führe das an, weil mir einmal öffentlich entgegen gehalten wurde, das genannte Märchen sei bedenklicher Art wegen der darin gebrauchten „Schimpfwörter". Es ist ein schönes Zeichen für die im Märchen waltende Gerechtigkeit, daß der Esel, von dem die genannten Spitznamen herrühren, zuletzt auch seinen Zettel bekommt: „Was siehst du, Grauschimmel?" Früher bereits: „Meister Langohr." [62]) Diese euphemistische Redensart ist unsern Kindern bekannt, doch nicht in dem gefährlichen Sinn. [63]) Von der Katze her ist den Kindern bekannt, daß des Hundes nicht einziehbare Krallen stumpf werden. [64]) Erklären? [65]) Allen bekannt. [66]) Josephs Flucht nach Ägypten! [67]) „Das geht einem durch und durch." [68]) Abrahams Gäste! [69]) Macht das daheim nach!

2. Was Kinder sehen, oder: Wie kommen wir aus dem Nebel des heimatkundlichen Unterrichts heraus?

> Doktrinen und Doktrinäre hätte die heutig Pädagogik genug; mag sie endlich Leute finden, die aus dem Boden heraus, nicht von der Luft herab bauen. L. Göhring.

> Der Lehrer braucht vor allem die Erkenntnis und den Blick dafür, wieviel Wertvolles die nächste Nähe bietet, in der die Schüler stehen, aus der sie herkommen, die sie verstehen lernen sollen, um von da aus ins Weite zu gelangen. R. Hildebrand.

Was bei einer Vergleichung verschiedener Lehrpläne so befremdend wirkt, das ist die große und unmotivierte Verschiedenheit in der Auswahl und Verteilung des Lehrstoffs auf die einzelnen Schuljahre. Diese Verschiedenheit zeigt sich nicht etwa bloß bei Lehrplänen verschiedener Länder, sie ist vorhanden zwischen Lehrplänen desselben Landes; und nicht bloß in den Fächern finden wir sie, wo die natürlichen Verhältnisse eine Verschiedenheit notwendig machen, sondern auch in den Fächern, die für alle (deutschen) Staaten dieselben sind. Dabei habe ich selbstverständlich nur Lehrpläne von solchen Schulen im Auge, die unter gleichen Bedingungen arbeiten, die also die gleiche Zahl Schuljahre und Lehrkräfte haben. Der Nachweis für diese Behauptung ließe sich für jeden Unterrichtsgegenstand erbringen, was man mir aber, da ja niemand den Wirrwarr unserer Lehrpläne bezweifelt, hoffentlich erlassen wird. Gestatte man, ehe ich auf den im Thema bezeichneten Gegenstand näher eingehe, einen Seitenblick auf einen Unterrichtsgegenstand zu werfen, bei dem uns die Zerfahrenheit unserer Lehrpläne (und unserer pädagogischen Weisheit) auf eine erschreckende Weise zum Bewußtsein kommt. Es ist Geschichte. Die einen gehen von der Geschichte des engeren Vaterlandes aus und lassen die deutsche Geschichte folgen; die andern verlangen eine Behandlung der Geschichte des engeren Vaterlandes im Anschluß an die deutsche Geschichte; dort zieht man auch die allgemeine Geschichte in den Kreis einer oberflächlichen Betrachtung. Der eine Lehrplan glaubt das Problem durch konzentrische Kreise zu lösen, der andere

dadurch, daß er zuerst biographische Darstellungen und in der oberen Klasse einen pragmatischen Geschichtsunterricht verlangt. Wieder ein anderer sucht dem Lehrer dadurch entgegenzukommen, daß er Anschluß ans Lesebuch vorschreibt. Und so ließen sich der Variationen noch eine ziemliche Zahl anführen; von wohlfundierten Prinzipien bemerkt man keine Spur. Die neueste große Idee, das Pferd beim Schwanz aufzuzäumen, die bereits auf eine stattliche Reihe devoter Anhänger verweisen kann, darf ich aber doch nicht unerwähnt lassen. In einem stimmen allerdings die meisten Lehrpläne überein: in der ratlosen Hilflosigkeit bezüglich der Stoff-Präzisierung. Sie sind so allgemein gehalten, daß die Auslegung schrankenlos ins weite schweifen kann. Daß dadurch ein fruchtbares Anschließen in den nächsten Klassen zu einem unmöglichen Dinge wird, ist klar, geht aber scheints über den Horizont eines offiziellen Pädagogen. Ein Lehrplan, der den Vorzug hat, seinen Stoff näher zu bestimmen, leidet an einer bedauernswerten Zersplitterung. So wird im 4. Schuljahr die ganze bayerische Geschichte, ein Zeitraum von 2000 Jahren!, im 5. die deutsche im Anschluß an die Geographie (also so: bei Straßburg dessen Raub durch den 14. Ludwig, bei Worms Luther, bei Aachen Karl der Große, bei Magdeburg dessen Zerstörung), im 6. Schuljahr alte Geschichte verlangt, und im 7. gehts im Sturmschritt durch die Entwicklung des deutschen Volkes. Dabei hat man sogar noch Zeit, ins Nibelungenlied einen Blick zu thun und im Unabhängigkeitskrieg der nordamerikanischen Freistaaten mitzukämpfen. Man kann sich denken, was dabei herauskommt: Oberflächlichkeit und Gleichgültigkeit sind die Früchte eines an diesen Lehrplan gebundenen Unterrichts.

In der Auswahl und Verteilung des Lehrstoffes für den heimatkundlichen Unterricht ists natürlich nicht viel besser. Ich sehe davon ab, daß die Heimatkunde mit dem 3. Schuljahr abschließt; denn das ist eine Eigenschaft aller Lehrpläne, beschränke mich darum nur auf die drei ersten Schuljahre. Die hauptsächlichsten Fehler der Auswahl und Verteilung sind hier folgende. Zuerst wird durchgängig zuviel verlangt; dann viel Unnötiges und Langweiliges, wie eine Besprechung des Schulzimmers, des Bettes, der Schere. Sehr häufig begegnet man auch dem Übelstand, daß Stoffe, deren Besprechung in einem späteren Schuljahr ganz am Platz ist, zu bald geboten werden. Warum im 1. Schuljahr die Eiche, im 2. die Heuschrecke oder im 3. die Spinne und der Krebs besprochen werden

sollen, dafür gibt es doch keinerlei genügende Legitimation. Und dem 3. Schuljahr die geographischen Vorbegriffe in ihrer Gesamtheit zuzuweisen, so etwas ist nur mit der Schere gemacht; denn die geringste Überlegung hätte gelehrt, daß es sich gar nicht umgehen läßt, schon im 2. Schuljahr Begriffe wie Ufer, Grund, Bett klar zu stellen. Begriffe wie Ursprung und Mündung könnte man ja dem 3. Jahre zuteilen. Von Küste und Hafen wird man sprechen, wenn uns der Unterricht darauf führt. Aber nein, die geographischen Vorbegriffe sind sämtlich in einem Jahre einzutrichtern, daß die Kinder den Wust ja recht schön beisammen haben. Und häufig ists ein Wust langweiliger, abstrakter Definitionen. Die von den Verfassern der „Schuljahre" getroffene Auswahl befriedigt unter anderm aus dem Grund nicht, weil die Verfasser die Kinder in ihrem Unterricht zu bald ins Freie führen. Die begriffliche Erfassung der im Wohnort gebotenen und doch Abwechslung genug bietenden Objekte steht in den beiden ersten Schuljahren noch auf so schwachen Füßen und die eigenen Beobachtungen der Kinder auf den außerhalb des Wohnortes liegenden Gebieten sind da noch so gering, (ich habe Kinder unserer größeren Städte im Auge,) daß dabei eine Zersplitterung unausbleiblich ist. Doch davon später mehr.

Die von den Lehrplänen gebotene Auswahl, soviel ist wohl klar, kann nicht befriedigen. Daß es in den in den letzten Jahren massenhaft auf den Markt geworfenen Leitfäden und Lehrbüchern für Heimatkunde damit besser bestellt sei, wird der nicht erwarten, der weiß, daß diese Erzeugnisse auf massenhaften Absatz berechnet sind und daß darum deren Verfasser an offizielle Lehrpläne sich anzuschließen möglichst bemüht waren. Wir können darum diese Versuche, den Lehrstoff auszuwählen und anzuordnen, auf sich beruht sein lassen, obwohl einige dieser Bücher einer Besprechung, oder, wie die von den Münchener Lehrern Adolf und Amalie Weber herausgegebene Heimatkunde für das 3. Schuljahr der Münchener Volksschulen[1]) (München, Kellerer), einer vernichtenden

[1]) Der Kuriosität wegen sei daraus die — man erschrecke nicht! — Biographie Schillers (S. 67) mitgeteilt: „In Weimar lebte auch Friedrich von (!) Schiller, der in weniger günstigen Verhältnissen aufgewachsen war. Er war zu Marbach in Württemberg geboren, wo sein Vater Inspektor an einer herzoglichen Baumschule war. Er besuchte zuerst die für Offizierssöhne bestimmte Karlsschule, in die ihn der Herzog wegen seines Fleißes aufgenommen hatte. Durch Goethe wurde er der Herzogin-Mutter Amalia von Weimar vorgestellt und erhielt eine Stelle an der Universität Jena als

Kritik dringend bedürften. Zur allgemeinen Kennzeichnung derartiger Erzeugnisse möchte ich aber doch einiges beifügen. Um die eigene Unsicherheit zu verdecken und ja allen Ansprüchen zu genügen, hat man sie mit einer erdrückenden Stoffmenge belastet, sie kommen einem vor wie kleine Bädeker. Die in den Vorworten fast regelmäßig anzutreffende Versicherung, man wünsche nicht, daß alles behandelt werde, man wolle die Auswahl dem Lehrer anheimstellen, ist eben das Zeichen, wie unsicher man ist. Mit solchen Grundsätzen kann jeder Taglöhner eine Heimatkunde schreiben. Die Frage, was ist aus dem reichen Stoff, den die Heimat bietet, auszuwählen, bei welchen Materien können wir auf tiefer gehendes, dauerndes Interesse rechnen, ist dadurch um keinen Schritt gefördert. Im Gegenteil: Solche Leitfäden sind nach Stoys Worten[1]), denen wir ohne Vorbehalt beipflichten, die Brutstätten der pädagogischen Gedankenlosigkeit, des öden Schulschlendrians, ebenso gefährlich wegen der Unterjochung der Geister unter die trivialen Sätze der Vulgärpädagogik .... als nur geeignet, die Mißachtung, unter der die Pädagogik ohnedies seufzt, zu erhalten und zu mehren. Wie vielen Verfassern von Leitfäden möchte man zurufen: Lernt erst etwas Ordentliches, studiert etwa Langes Apperzeption einige Jahre gründlich und macht in der Schule und auf der Gasse eure Augen auf, vielleicht findet ihr dann, daß es überaus schwierig ist, eine Heimatkunde zu schreiben und daß eine solche nur durch Zusammenarbeiten vieler zu stande kommen kann;

Professor der Geschichte. Später kam er nach Weimar, wo er Goethe bei seinen Arbeiten für das Theater vielfach unterstützte." Auf derselben Seite lesen wir noch: „in W. war eine Auswahl (!) der berühmtesten Gelehrten und Schriftsteller versammelt, und Goethe fand für seinen frohen Sinn und Talent ein günstiges Feld." Man sei doch nur einmal eine Minute ein Kind! Dieses Beispiel ist nicht etwa mühsam gesucht, ganze Seiten gehen in diesem Ton. Wenn die Verfasser nur nicht auf das Titelblatt geschrieben hätten: „für das 3. Schuljahr," das Buch wäre damit noch lange nicht gut; aber sie hätten dann doch ihren pädagogischen Unverstand nicht so schonungslos bloßgestellt. Es ist bezeichnend für die Genügsamkeit so manches Pädagogen, daß von diesem Machwerk „binnen Jahresfrist" eine zweite Auflage nötig wurde. Einer seichten, vielgeschäftigen Kritik ist damit natürlich der Beweis erbracht, und das ein für allemal, daß das Buch Wert hat. O sancta! Spottet ihrer selbst und weiß nicht wie! Es gibt nichts Dilettantischeres, einige wenige Ausnahmen achtungsvoll abgerechnet, als unsere pädagogische Kritik.

[1]) C. Andreae, Zum Andenken an Stoy. Kaiserslautern 1885. S. 13.

vielleicht findet dann der eine oder andere auch, daß er nicht der Mann dazu ist.

Also sowohl die Lehrpläne als auch die Lehrbücher befragen wir umsonst nach dem geeigneten realistischen Stoff. Überall Willkür, Meinung, Besserwissen! Von einem Lehrplan-System ist schon gar nichts zu verspüren. Woher das? Warum diese Verschiedenheit und Grundsatzlosigkeit? Einfach, weil man nicht weiß, was man will. Und man weiß nicht, was man will, weil man nicht weiß, was man soll. Mit einem Wort: es fehlt die wissenschaftliche Basis, auf der ein Lehrplan aufgebaut werden könnte. Ein bedeutsamer Versuch liegt allerdings vor. Die Schule Herbarts gründet ihre Stoffauswahl und Stoffanordnung auf den angeblichen Parallelismus von Einzel- und Gesamtentwicklung, sich auf das Wort Goethes berufend, daß die Jugend als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen müsse und hat demgemäß Stoffe ausgewählt, welche den Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes entsprechen sollen. Diese Stoffe sind bekannt und brauchen hier nicht genannt zu werden. Das Prinzip, ein durchaus wissenschaftliches, welches zu dieser Aufstellung führte, war wohl: Wie entwickelt sich der Mensch, und was muß ihm demgemäß geboten werden? Wie steht es aber mit den Resultaten? Das Verdienst hat die Idee der kulturhistorischen Stufen und die mit ihr nach Zillers Auffassung eng verbundene Konzentrationsidee jedenfalls, daß sie die alte Auffassung von der Pädagogik als einer Sammlung von Pastoralregeln der Schulmeisterklugheit in die pädagogische Rumpelkammer verwiesen — hoffentlich endgiltig! — und das Bedürfnis nach einer psychologischen Begründung der Stoffauswahl und -Anordnung in weitere Kreise getragen hat: Wir lassen uns nicht mehr beliebige Stoffe vorschreiben, wir verlangen von jedem gebotenen Stoffe einen Berechtigungsnachweis. Ob aber der Parallelismus der Einzel- nnd Gesamtentwicklung mehr ist als eine geistreiche, interessante Hypothese? wenn auch anregende, ja sogar praktisch fruchtbare. Man darf daran zweifeln, da selbst aus dem Kreise der Herbartschen Schule (K. Lange, R. Staude, von Sallwürk) gewichtige Bedenken dagegen laut geworden sind. So viel ist klar, daß in einem Aufsatz über den Unterricht in der Heimatkunde nicht der Ort ist, in die Kritik der Idee der kulturhistorischen Stufen nach der Seite einzutreten, ob jener Parallelismus vorhanden ist in bezug auf die sittliche Entwicklung. Wichtig jedoch ist es, ob eine Kongruenz bezüglich der Erkenntnis der realen Dinge besteht. Be-

denken wir, daß die Umgebung einen so großen Einfluß auf die Gestaltung des werdenden Menschen ausübt, daß infolgedessen das im schulpflichtigen Alter stehende Kind unserer Tage, und besonders das unserer größeren Städte, eine ganz andere, auch reifere Anschauung von den Dingen dieser Welt hat, als ein gleichalteriges Kind aus der Zeit der jüdischen Patriarchen, und sehen wir, daß sich Ziller und seine Anhänger wohl hüten, die mythische Auffassung der Welt, wie sie der Zeit gemäß war, die das Märchen geschaffen hat, bei Betrachtung der realen Dinge zugrunde zu legen, und daß auf die durchaus in der wirklichen Welt sich bewegende Geschichte vom Robinson ein zweijähriger Sagenkurs[1]) folgen soll, die Schüler sich also wieder auf dem nur glatteisigen Boden des Wunderbaren, Unwirklichen bewegen sollen, nachdem sie im Robinson mit eiserner Faust, der Lebensnot Robinsons, auf dem Granitboden der Realität gehalten worden waren, so werden wir uns nicht so ohne weiteres von der Behauptung gefangen nehmen lassen, der ausgewählte humanistische Stoff enthalte die für die jeweilige Stufe passenden realistischen Stoffe. In solche Gefahren und Konflikte verstrickt man sich eben, wenn man von oben baut. Es ist ja auch ein Weg, vom Erziehungsziel auszugehen, durch dieses zu Stoffen zu kommen suchen und dann zu erziehen, und es liegt nicht in meiner Absicht, einem solchen Verfahren die Möglichkeit eines schließlichen Erfolges abzusprechen; aber der Weg ist unsicher. Zuverlässiger[2]) scheint es mir zu sein, zu erforschen, was dem lebenden Kinde gemäß ist, und das ist so ziemlich alles, wofür es sich interessiert, was es immer und immer wieder beschäftigt, worüber es gern spricht, und erst daraus abzuleiten, wie sich der Mensch, vielleicht auch, wohin er sich entwickelt. Auch nach dieser Seite liegen Versuche vor. So haben Dr. Bartholomäi in Berlin; Dr. Karl Lange in Plauen und Dr. B. Hartmann in Annaberg, sämtlich in den Bahnen Herbarts und Zillers wandelnd, ersterer angeregt von Stoy,

---

[1]) Über den Wert der ausgewählten Stoffe soll damit nichts gesagt sein, nur über die Anordnung.

[2]) „Wie das psychische Leben des Kindes verläuft und was für geistige Nahrung es bedarf, das lehrt uns das Kind, wie es vor unsern Augen leibt und lebt, weit besser, als der Menschen Geschichte, die überdies gerade in denjenigen Perioden ihrer Entwicklung, welche dem Kindesalter des Individuums entsprechen, völlig im Dunkeln liegt.“ Schulrat Dr. W. Ostermann im Pädag. Jahresbericht 1889. S. 49.

auf Grund statistischer Erhebungen festgestellt[1]), wieviel Prozent der Kinder auf bestimmte Namen (oder Begriffe) beim Eintritt in die Schule reagierten. Den Ausdruck „Analyse des Gedankenkreises" für diese Thätigkeit kann man aber nur mit halbem Rechte in Anspruch nehmen; denn es ist nicht eigentlich der Gedankenkreis analysiert worden, es sind nur die Spitzmarken, die Etiketten desselben, es ist nur das (nicht zweifellose) Vorhandensein bestimmter Ding-Vorstellungen festgestellt worden. Man hat nur gefunden, wieviel Kinder ja zu einem Namen sagen und dadurch bekunden, ihn mehr oder weniger zu kennen. Was sie davon kennen, welche Beobachtungen sie, auf einer bestimmten Stufe, daran gemacht, welche Gedanken sie darüber in ihrer Seele tragen, das haben diese Erhebungen nicht ergeben. Und das ist doch, will mir scheinen, die Hauptsache.

Die Hauptfrage ist freilich noch: Wie kommen wir zu diesen verlockenden Resultaten? Durch statistische Untersuchungen nicht. Wäre es einem Kinde, ich meine je einem des 1., 2. und 3. Schuljahres in den verschiedensten Orten Deutschlands gegeben, über sich zu stehen und sein ganzes Innenleben bloß zu legen, seine Interessen und seine Beobachtungen an den Gegenständen und Erscheinungen seines Erfahrungsfeldes, so wäre uns bald geholfen. Oder würde plötzlich ein Genius erstehen, der mit divinatorischer Geisteskraft dem Kinde bis in die letzte zugängliche Seelenfalte zu leuchten verstünde, so könnte uns das auch recht sein. Da aber der erste Fall nie eintreten wird und auf den andern zu warten doch noch recht lange dauern könnte, so müssen wir eben selbst Hand anlegen. Dazu seien nun alle eingeladen, die die Gabe besitzen, heraus zu locken, was in den Kindern lebt, die auf dem Fuße eines Vaters mit ihnen leben, denen sich zu erschließen den Kindern Bedürfnis, Glück ist. Diesen läge die Aufgabe ob, während des lebendigen Unterrichts alles das niederzuschreiben, — womöglich wörtlich, später auch im Dialekt — was ihnen die Kinder an *eigenen* Beobachtungen, an eigenen Erfahrungen mitteilen. Die Rollen wären da einmal, im Gegensatz zu dem gewöhnlichen Verfahren, vertauscht: der Lehrer wäre der Passive und die Schüler wären aktiv. Stoffe, welche solche Offenbarungen aus dem Innern der Kinder anregen und an die sie

[1]) Während der Korrektur lese ich zu meiner Freude, daß diesen Männern eine Nachfolge aus Süddeutschland in Aussicht steht. Siehe den vorläufigen Bericht des Schwabacher Seminarhilfslehrers Albert Fritz in Nr. 5 der Bayr. Lehrerzeitung.

sich anschließen könnten, wären natürlich zuerst die vom Lehrplan zur Behandlung vorgeschriebenen. Wir hätten da das beste Kriterium, ob ein Stoff passend gewählt ist oder nicht. Daneben horchen wir, wenn sich Kinder im Unterricht, besonders beim Lesen, oder außerhalb des Unterrichts über andere Dinge aussprechen, und notieren uns das fleißig. Wir würden da auf Stoffe kommen, von denen unsere Lehrpläne nichts verlauten lassen.

Um deutlicher zu werden, auch um eine Grundlage für weitere Verhandlungen zu haben, muß ich den geehrten Leser in die Schule führen. Ich habe bezüglich der Form der Antworten an das in der ersten Abhandlung Gesagte zu erinnern, auch um Nachsicht habe ich zu bitten. Ich will lediglich anregen.

Wir sind in der Besprechung des Pferdes, neben der Katze und dem Hunde das Tier, von dem den Kindern die meisten Beobachtungen zur Verfügung stehen, auf die Pferdebahn zu sprechen gekommen, und zwar hat uns, eigentlich die Kinder, die Frage, was man am Pferd sieht, wenn schwer 'aufgeladen ist oder wenn es eine Anhöhe hinauf ziehen muß, darauf geführt. Mit Feuer stürzen sich die Kinder auf diesen Gegenstand; mit Feuer, denn er kam unerwartet und wie jede derartige Überraschung, sehr erwünscht. Weiteres darüber später. Schnell bringen die Kinder bei, daß der Pferdebahnwagen „den Berg hinauf“ schwer zu ziehen sei. Auch den Grund bringen sie, in ihrer Art natürlich: „der Wagen rutscht auf den Schienen aus, sie sind glatt.“ „Aber abwärts?“ werfe ich ein. „Da gehts von selber, der Gaul braucht nur mitzulaufen. Wenn er sich nicht schickt, wird er überfahren.“ „Wirklich? da muß er also immer schneller laufen? Zuletzt kann er aber doch nimmer?“ „Nein, das braucht er nicht, da ist vorn ein Dreher. Wenn man so dreht (Handbewegung), dann gehts zu. Und wenn man so dreht, gehts wieder auf.“ — Ich unterbreche die Lehrprobe und reihe noch einiges an, was die Kinder weiter bringen. Sie lassen in ihrem Eifer nicht nach, bis der Knäuel ihres Wissens von der Pferdebahn abgerollt ist. Ich gebe die Proben in schriftdeutscher Form, wie sie die Kinder nicht sagen, aber doch nur mit ganz geringen Nachhilfen: „An der Messingstange halten sich die Leute an, laufen ein Stück mit und hüpfen dann hinauf. — Oft schaukelt die Pferdebahn (stets so für Wagen) so, da meint man, man sitzt in einer Schaukel drin. — Innen sind Riemen an der Decke. Wenn man steht, und es fährt der Wagen, hält man sich daran an,

daß man nicht hinfällt. — Innen sind auch Bänke, auf die darf man sich setzen. — In den Bänken sind Löcher. — Auf dem Boden sind Latten, daß der Schmutz durchfallen kann (wie ein Abstreifer; wie bei unsern Subsellien). — Das Rad geht durch den Boden, und oben ist ein Ding darüber (eine Holz- oder Blechhaube), daß man mit den Füßen nicht ins Rad kommt. — Zwei Männer mit einem blauen Kittel sind darauf. Der eine steht vorn, das ist der Kutscher, der muß auf den Gaul merken; der andere hat einen großen Beutel umhängen, da sind Papierchen drin, davon kriegt man eins, wenn man fährt, das muß man zahlen. — Die Männer und die Leute mit einem Korb stellen sich auf den Tritt; die Frauen gehen hinein. — Am Tritt ist eine Kette, daß man nicht hinausfällt. — Wo die Pferdebahn aufhört, wird der Gaul ausgespannt und auf die andere Seite gespannt, daß er wieder in die Stadt fahren kann. — Wenn der Wagen steht und kein Pferd ist dran, weiß man nicht, was vorn ist und was hinten. — Wenn ein Pferd müde ist, wird es abgelöst (wie der Posten auf der Hauptwache). —

Das ist bei weitem nicht alles, was die Kinder sagen, die Pferdebahn ist für sie, besonders für Knaben, ja ein äußerst interessanter Gegenstand, also auch ein vorzüglicher Unterrichts-Gegenstand, über Geleise, Entgleisen, Ausweichen, Pferdewechsel, Fahrtstockung, Sommer- und Winterwagen u. s. w. wissen sie noch viel; aber ich habe die Geduld meiner Leser auch noch bei anderen Gegenständen in Anspruch zu nehmen und eile weiter. Einiges von dem, was die Kinder über den Schatten sagen: Wenn es heiß ist, geht man gern in den Schatten, da ist es kühl. — Wenn man nachts an einer Laterne vorbeigeht, dann geht der Schatten um einen herum; zuerst ist er hinter einem, dann auf der Seite und dann vor einem. — Wenn wir von Glas wären, würden wir keinen Schatten werfen; dann könnte die Sonne durch uns scheinen. — Der Schatten ist immer bei uns. Gehen wir, so geht er; wenn wir springen, so macht er auch Sprünge; bleiben wir stehen, so hält er auch; ziehen wir unsern Hut herunter, so macht er auch sein Kompliment. — Wie ich klein war, hab ich mich vor dem Schatten gefürchtet. Da hat einmal meine Mutter ein Tuch aufgehabt, da war ein großer Kopf an der Wand. Da hab ich mich nicht hingetraut und hab geschrieen. Da hat meine Mutter gesagt: der thut dir nichts, das ist bloß ein Schatten. — Wenn ich vom

Jugendhort heimgehe mit meinem Bruder und es scheint der Mond oder die Laterne, und ich seh seinen Schatten, dann steig ich auf seinen Kopf.

Vom Wind: Er reißt den Leuten den Hut herunter und dreht ihn fort. Dann laufens ihm nach und meinen, sie haben ihn jetzt; aber es ist nicht wahr. — Blätter und Papierfetzen treibt er in die Höhe und spielt mit ihnen, als wenns ein Drachen wäre. — Wenn der Wind von vorn kommt, dann kommt man langsam vorwärts; wenn er von hinten kommt, da ists schön, da schiebt er einen. — Das ist nicht schön vom Wind, wenn er den Regenschirm umstülpt. — Das ist auch nicht schön, wenn er einem Sand ins Gesicht streut, daß man nichts mehr sieht; ich mach schon meine Augen zu. — Der Wind ist stark; er schlägt oft die Thüren zu, daß es kracht, daß man sie gar nicht mehr halten kann. — Wenn man spazieren geht, und der Wind kommt von vorn und man hat einen Schirm dabei, und man will aus dem Regenschirm einen Stecken machen (als Stock benützen), und man hält ihn so (schräg nach rückwärts), dann geht auf einmal der Schirm auseinander. — Hemden und Unterhosen werden, wenns aufgehängt sind, manchmal dicker als der Mann. —

Über Weihnachten: Am Samstag (!) sagens, wenn wir nicht ins Bett gehen, kommt das Christkind und sticht einem die Augen aus. — Ich hab ins Bett gemußt, meine Marie hat aufbleiben dürfen, da hab ich mich gefürchtet, hab gemeint, ein Gesicht ist am Fenster. Da hab ich geschrieen, meine Marie soll ins Bett; die ist aber nicht gekommen. Da hab ich mich unters Bett (die Bettdecke) gesteckt. — Wenns finster ist, wird meine Babett und mein Georg ins Bett geräumt, dann kommt der Baum herein, Steckala (Hölzchen) werden geschnitzt und in die Nüss und Äpfel gesteckt, durch die Zuckerstückchen wird mit der Nadel ein Loch gemacht. — Wenn man in der Kammer ist, wird das Schlüsselloch mit einem Handtuch verhängt, daß man nichts sieht. Drin plaudern sie leis, manchmal fällt eine Nuß herunter oder es raschelt. — Wenn der Baum geputzt ist und es thut trompeten, dann schicken sich die Kinder, daß sie hineinkommen. Zuerst blenden einen die vielen Lichter, die ganze Stube, alles sieht grün und rot und gelb aus. Wenn man sich daran gewöhnt hat, geht man zum Tisch, wo die Ware liegt. — Mir ists am liebsten, wenn abends die Weihnachten ist, weil da die Lichter am schönsten brennen (von einem Poeten). — Wenn die Weih-

nachten vorbei ist, dann wird der Baum zusammengehackt und in den Ofen geschürt. — Der groß Hans soll ihn zusammen hauen und schlichten. Er thuts aber nicht, macht ein Loch in den Boden, steckt den Baum hinein, mauert fest zu, macht Schneeballen und legts drauf — ich streue Schnee drauf; man meint, es ist Watte. —

Verschiedene Beispiele: Das (der schöne Brunnen) ist so ein hoher Brunnen, da sind überall Löcher drin (die durchbrochene Arbeit) und Männchen stehen herum, und unten läuft Wasser heraus. Die Leute sagen, da kommen die kleinen Kinder heraus, das ist aber nicht wahr. — Früh wenn man hineingeht, sieht man die Ware (das nach Osten gerichtete Denkmal des Martin Behaim) ganz deutlich; nachmittag sieht mans nicht mehr gescheid (eine feine Beobachtung!) — Der Himmel muß doch einmal wo herunter gehen und aufhören, sonst fiel er herunter. — Ich weiß eine Laterne, die kann man nicht zusammenhauen (der Laternen-Schatten). Werfen denn die Laternen auch einen Schatten, die sind doch aus Glas? „Bloß die Stengla!" — Im Sommer, wos so heiß ist, bin ich krank gewesen, da hat meine Mutter den Laden zugemacht. In dem Laden war ein Loch, zu dem hat die Sonne herein geschienen. Da hab ichs fangen wollen, da wars auf einmal auf meiner Hand, ich habs nicht halten können. — Wenn man in die Sonne schaut und dann wieder auf den Erdboden, ist die Erde grün — hat allerhand Farben, sieht man blaue Ringe. — Wenn man schreibt und schaut ein Weilchen hinaus in die Sonne und dann wieder auf die Tafel, dann sieht man nichts mehr. — (Was ist eine Chaise?) Hinten zwei große Räder, vorn zwei kleine, ein Dach ist darüber, und da setzt sich der Herr Doktor hinein. Vorn ist ein Bock, da drauf sitzt der Kutscher. (So von zwei Schülern, einem Knaben und einem Mädchen, mit fast denselben Worten in verschiedenen Teilen der Stadt. Ich bemerke dies ausdrücklich, zum Beweis, daß wir zu typischen Auffassungen kommen können. Auch die andern Antworten sind wohl durchaus typisch). —

In der Stadt am Markt, wo die Soldaten ihr Häuschen haben (Hauptwache), muß alle Tag (!) ein anderer wachen. Der geht immer auf und ab und schaut herum. Wenn ein Offizier kommt, wird geschellt. Dann kommen aus dem Haus Soldaten heraus, die stellen sich neben einander hin und warten, bis der Offizier vorbei ist, da darf sich keiner mucksen. Dann gehen sie wieder hinein. — Wenn sich die Maikäfer setzen, schauen die Flügel unter

den Decken heraus, die ziehen sie nach und nach hinein. — Wenn man ans Netz der Spinne langt, läuft sie davon. Spinne am Finger, man schlenkert, sie fällt nicht auf den Boden, hängt an einem Faden, klettert wieder herauf. Im Wald sind oft solche Fäden zwischen den Bäumen, beim Schwarzbeerzupfen kommen sie einem ins Gesicht. Wenn man auszieht (beim Wohnungswechsel) und die Bilder herunter kommen, dann sind hinter den Bildern Spinnen. — Wenn der Hahn kräht, streckt er den Hals vor, sperrt den Schnabel auf und schlägt mit den Flügeln, macht sich groß. — Ein Hund ist ins Wasser gefallen, das Ufer war steil, und er hätte ersaufen müssen, wenn ihn nicht Männer, die sich gerade gebadet haben, herausgezogen hätten. Wenn er nun Männer mit Badhosen sieht, verkriecht er sich. —

Es ist mir eine Genugthuung, hier ein Beispiel einschalten zu können, das ich einem gleichgesinnten Freunde verdanke. Die Aussagen betreffen den zur Erinnerung an die erste deutsche Eisenbahn gebauten Kunstbrunnen. Dieser trägt auf einer Seite seines Obelisken eine Darstellung der ersten Ankunft des Zuges und auf der andern die Straße von Fürth nach Nürnberg, wie sie damals war, mit ihrem mühseligen Verkehr, als Gegensatz zu dem leichteren Verkehr, den wir dem Dampfroß verdanken. Links und rechts sind zwei Frauen, die beiden Nachbarstädte versinnbildlichend. Ich unterlasse eine eingehende Beschreibung des Brunnens, da ich den Antworten der Kinder soviel Vergegenwärtigungskraft zutraue, daß sich der Leser leicht ein Bild der einzelnen Teile schaffen kann.

> Die Eisenbahn fährt gerade herein. Der Ludwigsbahnhof ist drauf. Die Männer halten ihren Hut hin (so für jubeln!), einer hat ein Pistol, (der Schutzmann mit dem Gewehr!) der thut die Kinder wegstieren, der hat auch einen Säbel und einen Helm auf. Einer hat einen Koffer, eine Frau hat einen Huckelkorb. Die Frauen führen ihre Kinder an der Hand. — Auf dem andern Bild sieht man Bäume, die sind recht dünn und hoch (Pappeln). Ein Orgelmann ist drauf, der hält den Hut auf. Eine Kutsche fährt (Omnibus), ein Postillon sitzt droben, der hat eine Trompete. Ein Hund springt und bellt. Die Sonne scheint. Ein Mann schiebt einen Kinderwagen, der muß sich recht plagen. Ein anderer schwitzt auch arg und wischt sich mit dem Taschentuch ab. Seinen Hut hat er auf einen Stock gesteckt. Seine Frau geht neben ihm, die hat einen

großen Strohhut auf (wie sie damals getragen wurden) und einen großen Schirm aufgespannt. — Oben drauf steht ein Engel. Der Engel steht auf dem Rad und das Rad hat Flügel (ein andermal: das Rad fliegt), ein Bein hebt er auf. — Hüben und drüben ist ein Becken. Da sind Köpfe, aus ihrem Mund läuft Wasser heraus. Frösche sind auch da, die halten ein Band hin. Auf dem Band steht etwas. — Zwei Frauen sitzen dort, die haben eine Krone auf dem Kopf. Eine Frau hat einen Kranz, eine hat etwas in der Hand (Füllhorn), da sind Blumen drin. —

Hiezu gestatte man eine allgemeine Bemerkung. Ein solcher Gegenstand hat den Vorzug, ähnlich einem klassischen Lesestück, jung und alt anzuziehen. Selbst eine Beschreibung darüber ist keine eines Erwachsenen unwürdige Aufgabe. Sie ist auch gar nicht so einfach. Man kann in Zeitschriften gar oft Beschreibungen von Bildern begegnen, denen man es nur zu sehr anmerkt, welche Mühe die Verfasser damit hatten. Auch wird man mit der Annahme nicht fehl greifen, daß sich Eltern mehr für solche Arbeiten interessieren, als für Schöpfungen folgenden Schlags: „Die Katze ist ein Haustier, sie hat vier Beine und einen Schwanz.“

An diese Ergebnisse hätte sich nun die Darlegung der unterrichtlichen Verwertung anzuschließen und die Erörterung dessen, wie ich mir die wissenschaftliche Ausbeute denke. Doch vorher sind drei wichtige Unterfragen, von mir bereits gestreift, zu erledigen. Wie schon aus den angeführten Beispielen ersichtlich ist, kommen die Mitteilungen der Kinder in buntem Durcheinander. Was den Kindern eben einfällt, das bringen sie; von einer Disposition ist nichts zu verspüren. Von einer solchen wissen sie nichts, und nach einer solchen sprechen sie auch nicht. Erzählungen von Erlebnissen ausgenommen; doch da ist es die Disposition der Thatsachen, der sie folgen. Man muß daher im Anfang nicht darauf dringen, vielleicht im ganzen 2. Schuljahr noch nicht, daß sie ihre Gedanken geordnet aussprechen. Ein solches Verlangen würde ihnen den Mund verschließen. Wie es den Kindern dieses Alters auch ganz gegen den Strich geht, wenn auf den Eifer ihrer Mitteilungen die Dusche stilistischer Korrekturen fällt. Nach und nach werden sie sich an eine Disposition im Aussprechen ihrer Gedanken gewöhnen müssen. Vorbereitet wird dies einmal dadurch, daß man nichts schreiben und lernen läßt, als was wohl geordnet ist und zum andern

dadurch, daß man die Kinder sobald als möglich die Hauptteile von Lesestücken finden läßt. Dämmert in ihnen die Notwendigkeit einer Ordnung der Gedanken, so ist es an der Zeit, ihren bisher ungehemmten Gedankenfluß zu regulieren. „Das gehört nicht hierher! Wir sprechen jetzt von dem und dem. Später! Merkts euch schön!“ So gewöhnen wir die Kinder allmählich an eine geordnete Darlegung ihrer Gedanken.

Mit dieser Forderung, die Kinder im Aussprechen ihrer Beobachtungen anfangs frei gewähren zu lassen, ist die andere nahe verwandt, dieses Aussprechen nur dann zu veranlassen, wenn uns der Lese-Unterricht zufällig auf einen Gegenstand geführt hat, wenn ein solcher unerwartet vor das geistige Auge der Kinder getreten ist und sie zum Verweilen nötigt[1]). So „planlos“ kommen die Kiuder auch draußen zu ihrem Wissen, und dies ohne Schaden. Eine Zusammenstellung und Vergleichung des Zusammengehörigen und die schließliche Gruppierung, das eigentlich Bildende am Unterricht, muß natürlich folgen. Dazu sind wir in der Schule. Damit stehen wir direkt vor einer viel umstrittenen, von Ziller aufgestellten Forderung: vor der Forderung, den Unterricht in der Heimatkunde anzulehnen, ihn an den Gesinnungsunterricht anzulehnen. Und diese Angelegenheit halte ich für so wichtig, daß ein längeres Verweilen gerechtfertigt ist. Ziller fordert den angelehnten Unterricht in der Heimatkunde deshalb, weil nur dadurch die Einheitlichkeit der sittlichen Persönlichkeit mit der Vielheit der Unterrichtsstoffe verbunden werde, und er erblickt infolgedessen im selbständigen heimatkundlichen Unterricht eine Gefährdung des Erziehungsziels. Nur wenn der heimatkundliche Unterricht abhängig sei vom Gesinnungsstoff, wodurch dem letzteren das Übergewicht gesichert werde, so kalkuliert Ziller, nur dann sei eine sichere Aussicht vorhanden, daß das sittliche Prinzip dominiere. Dieses Argument Zillers für den angelehnten Unterricht führt uns direkt ins Zentrum der Herbartschen Pädagogik. Es ist darum auch für jeden von höchster Beweiskraft, der glaubt, der Wille gehe allein aus künstlich gemachten, rein geistigen Gebilden, den Vorstellungen hervor, sei von ihnen allein abhängig, wonach also, da der sittliche Charakter nun einmal das alleinige Erziehungsziel sein

[1]) Damit will ich aber nicht den großen Wechsel gutheißen, der für Fingers Heimatkunde (7. Aufl. Berlin 1893) charakteristisch ist, die, nebenbei gesagt, immer noch das Hauptwerk auf diesem Gebiet ist, reich an feinen Bemerkungen und Beobachtungen.

soll, nur die Bildung sittlicher Vorstellungen nötig sei, um sittliche Menschen zu erziehen. Weniger gewichtig wird die Zillersche Behauptung allen denen erscheinen, die wissen, daß sittliche Einsicht nicht stets sittliches Handeln zur Folge hat, daß neben der Lehre unmeßbare Größen, wie Licht, Luft, Klima, Blut, Rasse, Stand wesentlich zur Gestaltung unserer geistigen Individualität beitragen und daß Temperament, Nahrung und Umgang unser Wollen und Handeln wesentlich beeinflussen; daß demnach der Unterricht wohl für Bildung sittlicher Einsicht garantieren kann, und auch das nur mit Unterschied, während die Einwirkung auf das sittliche Handeln stets ein zufälliges sein wird. Wo aus den Händen des Erziehers ein Charakter hervorgeht, da möge der Erzieher nur hübsch bescheiden sein und nicht sich das große Verdienst zuschreiben, und wenn aus einer Familie ein haltloser Mensch hervorgeht, da rede man nicht voreilig von Schuld und Versäumnis. Da sind Abnormitäten, im Gehirn oder sonst wo, vorhanden, gegen die wir so ziemlich machtlos sind. Doch im Grunde genommen, was wissen wir eigentlich von diesen Dingen? Nur soviel, daß der Erzieher wohl Anlagen ausbilden, aber nicht, wo sie fehlen, herbeischaffen kann. Auf Grönland kann man keine Feigen bauen. Cum grano salis verstanden, möchte ich sogar behaupten: Der Mensch ist fertig, wenn er anf die Welt kommt. Wie unabhängig das Handeln von der sittlichen Einsicht sein kann, das kann uns das eine Beispiel Schopenhauer lehren, dessen ethische Anschauung, von ihm mit Leidenschaft zeit seines Lebens verfochten, bekanntlich wiederholt in schroffsten Gegensatz zu seiner Lebensführung zu stehen kam, wie ja auch seine „Aphorismen zur Lebensweisheit“ nicht auf dem Boden seines Systems stehen. Auch Rousseaus wäre hier zu gedenken. Der Herbartianer aber bildet den Gedankenkreis, und am Musterbilde sittlicher Tugend kanns dann nicht fehlen.

So wenig ein zwingender Einfluß der sittlichen Erkenntnis auf das sittliche Handeln nachgewiesen werden kann, so wenig glaub ich, daß die Erkenntnis der Außenwelt der sittlichen Persönlichkeit schaden könne, daß deshalb das realistische Erkennen stets unter dem Banne der Gesinnung zu stehen, nur von ihr seine Direktiven entgegen zu nehmen habe. Es wäre ja sonst schwer zu begreifen, wie es bereits vor Ziller, ja bereits vor jedem Schulunterricht sittliche Menschen, sittliche Weltanschauungen, sittliche Genien gegeben haben kann. Beide Gebiete, das ethische und realistische, bestehen

friedlich neben einander. In dem Denken eines Volksschülers gewiß. Sie sind von Haus aus heterogener Natur und verfolgen im Unterricht verschiedene Ziele, wenn sie sich auch im Effekt schließlich nähern. Die Belehrung über ethische Dinge hat den Zweck, Richtpunkte für den Verkehr der Menschen unter einander festzusetzen; und indem wir den werdenden Menschen die Natur erkennen lehren, kommen wir einfach einem Trieb des menschlichen Geistes entgegen. Will man diesem Trieb ein pädagogisches Ziel stecken, so kann es nur das sein: Den werdenden Menschen zu befähigen, daß er die Welt kennen und durch Ideen beherrschen lerne und ihn dadurch mehr und mehr von dem Einfluß der Natur zu befreien, unter dem die in mythischer Anschauung versunkenen, von bloßen Naturerscheinungen geknechteten Naturmenschen seufzen. Jeder wahre Unterricht läuft auf Kräftigung und Befreiung hinaus.

Weiter verspricht man sich auf Zillers Seite vom angelehnten Unterricht eine wohlthätige Befreiung von dem Drucke, den das Gefühl gänzlicher Unbestimmtheit in Rücksicht auf den realistischen Lehrstoff im Gefolge hat. Daß dieser Druck besteht, hat wohl schon jeder gefühlt, dessen Denken und Thun nicht darin aufgeht und sich damit zufrieden gibt, das im Lehrplan vorgeschriebene Pensum „beizubringen." Und diese Arbeit wäre schwerlich entstanden, wenn ich diesen Druck nicht wiederholt am eigenen Leibe empfunden hätte, wenn dieser Druck bei mir nicht chronisch geworden wäre. Dem Kenner der im Zillerschen Geiste gehaltenen Literatur wird jedoch nicht entgangen sein, daß die erwartete Befreiung bis jetzt nicht eingetreten ist. Denn da eine Auswahl aus dem durch den Gesinnungs-Stoff gebotenen Material doch getroffen werden muß, wie Ziller zugesteht[1]) und da sie von den Verfassern der Schuljahre in der That in jeder Auflage des 1. Schuljahres anders getroffen wurde, da weiter auch aus andern Quellen passendes Material zugelassen werden muß[2]), der Gang des analytischen Unterrichts also doch nicht ausschließlich von dem des synthetischen abhängig ist (analythisch und synthetisch im Zillerschen Sinn genommen); da es weiter die Verfasser der Schuljahre für nötig erachten, vor gefährlichen Anticipationen zu warnen[3]), was angesichts der erschreckenden Forderungen, denen Ziller und Göpfert beim Robinson genügt

[1]) Jahrbuch 1871 S. 121.
[2]) 1. Schuljahr. 5. Aufl. S. 234.
[3]) 2. Schuljahr. 3. Aufl. S. 26.

wissen wollen, ganz am Platze ist, so werden wir diesen angeblichen Vorteil vorderhand noch auf sich beruht sein lassen. Das ist diesem Versuch, den realistischen Stoff abzugrenzen, indessen zuzugestehen, daß er einen Fortschritt zum bessern bedeutet. Ist die Unsicherheit auch nicht gehoben, so ist sie doch weniger fühlbar. Aber selbst dann, wenn man einmal einig sein wird, wenn man mittels der Wurfschaufel der Praxis zu einem befriedigenden Resultat gekommen sein wird und damit die bis jetzt nur auf dem Papier stehende wohlthätige Befreiung von dem Druck gewonnen zu haben glauben darf — die Frage wird vor dem denkenden Lehrer nach wie vor stehen: Ist der ausgewählte Stoff der richtige? Haben wir nicht, beeinflußt von dem ausgewählten Gesinnungsstoff, Wichtiges übersehen? Zu einer jedermann befriedigenden, zu einer wissenschaftlichen Grundlage kommen wir also auf diesem Wege nicht.

Auf all das hat bereits Muthesius in seiner gründlichen Schrift[1]) „Über die Sellung der Heimatkunde im Lehrplan" hingewiesen, obwohl er bezüglich des ersteren Punktes von einer anderen Voraussetzung ausgeht als ich: er steht auf dem Boden der Herbartschen Psychologie und sucht den Schüler Herbarts, Ziller, durch den Meister selbst zu widerlegen. Einen zuverlässigen Weg, wie wir der Willkür entgehen könnten, zeigt auch er nicht. Glücklich ist aber seine Polemik in einzelnen Teilen doch. Weniger glücklich scheint er mir mit seiner Polemik gegen eine andere, für den angelehnten Unterricht ins Feld geführte Begründung zu sein, die Begründung nämlich, daß sich Kinder leichter über einen Gegenstand aussprächen, wenn er ihnen im Gesinnungsstoff gleichsam persönlich nahe getreten ist, wenn er noch im Lichte desselben steht. Wohl ist es wahr, das Wort Zillers, das M. gegen seinen eigenen Urheber ausspielt, daß das Kind „den Gegenständen der Heimat schon vor dem Anschauungsunterricht und ohne denselben mit den innigsten Gefühlen der Vertraulichkeit entgegenkommt"; aber nicht minder wahr ist es, daß Kinder eher zur Besprechung z. B. über den Ziehbrunnen zu haben sind, wenn er ihnen in der Frau Holle begegnet ist, als wenn ihnen unmittelbar angekündigt wird: Wir wollen heute über den (von Spaziergängen her bekannten) Ziehbrunnen in Erlenstegen oder Gleishammer sprechen. Obschon auch das ein ander Ding ist, als über den Ziehbrunnen an sich oder nach einer Abbildung zu sprechen. Es ist eben zweierlei: Interesse an etwas haben und — sich mit Interesse über etwas All=

[1]) Weimar, Böhlau. 1890.

tägliches aussprechen, sich, man verzeihe! darüber schulmeistern zu lassen. Diesen Unterschied übersehen zu haben, das ist der Irrtum von Muthesius. Im Grunde genommen ist uns also der angelehnte Unterricht nur eine List, den Schüler für unsere Absicht zu gewinnen. Freilich ist die Lust, über einen in einer Erzählung auftretenden realistischen Gegenstand sich auszusprechen, an ihm zu lernen, um so größer, je größer die Wirkung eines solchen Stoffes an sich ist, je stärker die Wucht ist, mit der er auf die Seele des Kindes wirkt. So ist sie beispielsweise beim Robinson weit größer als bei unsern kurzatmigen Erzählungen, an die wir leider noch gebunden sind. Wer es einmal erfahren hat, wie durch den Robinson nicht bloß das sympathische Interesse für den Helden, sondern auch das empirische und spekulative für alle realen Dinge, soweit sie Robinson angehen, in hohem Grade wachgerufen und fest gehalten wird, der wird auf immer von der Meinung kuriert sein, der selbständige Unterricht in der Heimatkunde sei gerade so interessant, für Lehrer und Schüler, und ebenso fruchtbar, wie der angelehnte. Und dieses Interesse trägt sich auch auf das Thun des Schülers außerhalb der Schule über. Kann man von einem Unterricht mehr wünschen?

Muthesius sieht aber auch Gefahren im angelehnten Unterricht. Seite 123 befürchtet er, daß eine fortgesetzte, lediglich vom Gesinnungsunterricht beeinflußte Bearbeitung des Geisteslebens das Kind einer unmittelbaren, freien Auffassung der Dinge und Ereignisse entfremde; das Kind würde alles in einer Beleuchtung sehen, in welche die Natur die Gegenstände nicht gestellt hat; es würde nicht mehr getroffen werden von den Eigentümlichkeiten der Dinge selbst; die Leichtigkeit würde ihm verloren gehen, „jedes Ding als das, was es ist, in seiner Art zu erkennen und zu empfinden." Dieses Wort Herbarts ist gegen die Seuche gerichtet, „alles auf Moral unmittelbar zu beziehen" und durch das Medium der Moral zu betrachten und zu beurteilen und da ganz am Platze, aber nicht gegen den angelehnten Unterricht. Und S. 97 fragt er: „Würde ein Gedankenkreis mit solchen Verknüpfungen und den von ihnen abhängigen Reproduktionen noch ein Spiegelbild der Wirklichkeit sein?" Auch die Verfasser der Schuljahre glauben diesen schon öfter laut gewordenen Vorwurf berücksichtigen zu müssen; sie wollen wenigstens vermieden wissen, daß eine erdrückende Abhängigkeit[1]) eintrete.

[1]) 1. Schuljahr. 5. Aufl. S. 234.

Nun, wie ists denn, wenn das Kind in einer Erzählung auf einen Naturgegenstand stößt? Macht des Kindes Phantasie nicht sofort einen Sprung in die Wirklichkeit, sucht es nicht den Baum, den Strauch, den Hof eines Lesestücks in seiner Umgebung, und werden wir, wenn ein solcher Gegenstand der Besprechung erheischt, nicht möglichst einen allen bekannten Gegenstand als Objekt unserer Besprechung wählen? Das müssen wir doch, wenn unser Unterricht anschaulich sein soll. Und schadet es denn, kommt nicht ein gemütlicher Zug in die Naturbetrachtung des Kindes, wenn es beim Anblick einer Ziege an das Märchen vom Wolf und den sieben jungen Geißlein denkt? Oder liegt es in unserer Macht[1]), zu vermeiden, daß das Kind bei dem Wasser, aus dem Pharaos fette und magere Kühe stiegen, an seinen Dorfteich denkt? Gleichen sich mit unterlaufende Unzuträglichkeiten nicht mit der Zeit wieder aus? Sind wir nicht auch so gewachsen? Der von Muthesius viel citierte und mit Recht geschätzte B. Goltz hätte ihm hiefür Beispiele genug an die Hand geben können; eine von ihm angeführte Reflexion Goltzens (Anmerkung S. 7) paßt genau hieher. Ich glaube sehr, daß M. durch die Übertreibungen und Ausartungen, von denen sich nun einmal keine neu auftretende Idee frei halten kann, zu weit geführt wurde und möchte aus seiner vorsichtig eingeschobenen Einschränkung, daß er nur gegen den angelehnten Unterricht sei, wie er in der Bearbeitung der Zillerschen Schule vorliegt (S. 104) und aus seiner Bemerkung (S. 86), daß die Heimatkunde gern die gleichzeitige Betrachtung der in einer Heyschen Fabel vorkommenden Tiere übernehme, die Hoffnung schöpfen, daß M. noch zu gewinnen sei. Und daß einen solchen Mann zu gewinnen auch im Kreise Zillers aufrichtiger Wunsch sein muß, wird jeder glauben, der der Meinung ist, daß man der ernsten, gründlichen Arbeiter nicht zu viel haben kann. Muthesius kann sich dann ja, sollten wieder Bedenken in ihm aufsteigen, mit seinen eigenen Worten (S. 97.) trösten, die er jetzt nur schwer in Einklang zu setzen vermögen wird mit seinen Bedenken gegen vermeintliche Gefahren des angelehnten Unterrichts, mit seinen Worten: „Die Reproduktionen werden trotz

---

[1]) M. sagt zwar S. 65: „Bei dem Schüler wünschen wir eine freie, dem Inhalt des Aufzunehmenden wirklich entsprechende Apperzeption. Er soll sich nicht ein Thal, welches ihm im geogr. Unterricht geschildert wird, geradeso vorstellen, wie ein Thal der Heimat.“ Ja, wünscht nur! Die Phantasie lehnt sich in den ersten Schuljahren doch an Bekanntes an.

aller Bemühungen des konzentrierenden Unterrichts den Weg vorziehen, auf den sie das Beieinander der Dinge und Ereignisse in der Natur gewiesen hat; es wird ein vergebliches Bemühen sein, die Sonne der Erfahrung durch das Kerzenlicht des Unterrichts zu verdunkeln."

Gefahren sind also nicht vorhanden; doch thun wir um der Sache willen gut, uns vor einer Überschätzung zu hüten. Ich bin für den angelehnten Unterricht aus dem Grunde, weil wir dem Kinde den heimatkundlichen Unterricht erleichtern[1]). Auch folgendes Wort eines scharfblickenden Pädagogen möge man bedenken: „Wenn es möglich wäre, die gesamte Fülle des Wissenswürdigen in die Form gelegentlicher Belehrungen zu bringen, (d. h. so, wie die Kinder draußen im Leben eben auch zu ihren Kenntnissen kommen) würde der Unterricht ebenso leicht und angenehm als sicher in seiner Wirkung sein." Und Hildebrand (a. a. O. S. 188) erinnert uns an die Thatsache, daß „beiläufig Beigebrachtes rascher und fester haftet, als was im sog. systematischen Zusammenhange vorkommt, ähnlich wie Genaschtes besser schmeckt als das Essen nach dem System der Uhr und Haussitte." Doch habe ich noch einen Grund für den angelehnten Unterricht bereit, den ich wenigstens zur Diskussion stellen möchte. Nach meiner Meinung ist der angelehnte Unterricht nicht bloß zu empfehlen, er ist zu Zeiten geradezu geboten. Muß ich denn nicht, wenn während des Lesens eine Sache nach Klarstellung ruft, muß ich denn diese Klarstellung nicht vornehmen? Diese der Vorbereitung zuzuweisen, geht nicht immer an, ich kann deren Wirkung doch nicht durch allen möglichen Kleinkram zersplittern! Die Vorbereitung sollte, wird sie angewendet, überhaupt alles, was mit der Idee des Lesestückes nichts zu thun hat, ausschließen. Das dürfte die einfachste Lösung der Frage sein, was der Vorbereitung zuzuweisen sei. Daß eine Ausführung im Sinne Zillers thatsächlich ihre Schwierigkeiten hat, wird von den Verfassern der Schuljahre zugestanden[2]); doch sind deren Bemerkungen

[1]) In obern Klassen schließe ich, entsprechend der veränderten Sachlage, aus einem andern Grunde an als in Elementarklassen: hier gilt es, die Kinder zum Sprechen zu bringen; dort heißt es, die Wißbegierde lebhaft spannen. So knüpfe ich an die Geschichte von der Entdeckung Amerikas die Besprechung des Landes darum an, weil die Erzählung die Organe zur Aufnahme der geogr. Dinge empfänglich gemacht hat.

[2]) 2. Schuljahr. 3. Aufl. S. 45.

nicht befriedigend, weil der eigenen Sicherheit ermangelnd. Und kommt man mit der Forderung, die Vorbereitung müsse sämtliche Schwierigkeiten eines Stoffes heben, nicht in Widerspruch mit sich selbst? Auf der einen Seite führt man als wichtigen, nach meiner Auffassung einzigen Grund für den angelehnten Unterricht ins Feld, daß vom erzählenden Stoff Licht auf die realistischen Dinge darin falle, und auf der andern will man das Licht erst leuchten lassen, wenn die realistischen Dinge bereits behandelt sind. Wird dadurch der Wert des Anschließens nicht illusorisch? Und was soll aus der Erfahrung werden, daß Lesen ein müheloser Genuß sei? Was wird werden, wenn das Kind das Wort nicht fragen lernt?

Wird sich der gesamte realistische Stoff anschließen lassen? Das ist natürlich nicht zu beantworten, ohne daß man ein bestimmtes Lesebuch im Auge hat und ohne daß man weiß, was einer in der Heimatkunde behandelt wissen will. Sollte es jedoch Stoffe geben, die anzuschließen es an der Gelegenheit fehlte, die an die Jahreszeiten gebundenen werden wohl stets solche sein, dann müssen wir uns eben ohne das behelfen. Auch ist nicht zu vergessen, daß es noch eine andere Gelegenheit gibt, wo Kinder gern zur Besprechung geneigt sind. Über den Wind z. B. wird sich am besten sprechen lassen, wenn er die Kinder eben in die Schule getrieben hat, wenn er, sein melancholisch-wildes Lied pfeifend, ums Haus tanzt. Und diese Gelegenheit dürfte der andern wohl vorzuziehen sein, da dabei die Sinne lebhaft erregt sind. Hinderlich für die Besprechung ist die Erregung der Sinne jedoch nicht, da es sich um einen alten Bekannten handelt. Aber da wir diese Gelegenheit nicht immer, ja selten haben, so werden wir doch die andere, die uns der erzählende Stoff bietet, nicht zurückweisen?

Doch es ist Zeit, daß wir den Faden unserer Ausführungen wieder aufnehmen. Drei Unterfragen seien es, die zu erledigen wären, habe ich angekündigt. Zwei derselben sind beantwortet: dem Erguß der kindlichen Mitteilungen darf nicht gewehrt werden, an ein geordnetes Aussprechen der Gedanken sind die Kinder erst nach und nach zu gewöhnen, und: Belehrungen und Besprechungen über Gegenstände des heimatkundlichen Unterrichts sind an die Erzählungen anzuschließen. Drittens ist zu bedenken, daß die Kinder in der 2. Klasse ihre Gedanken noch stark mundartlich ausdrücken. (An diesen Teil wird sich organisch die unterrichtliche Behandlung der gewonnenen Resultate anschließen.) Es mag auffallen, daß ich

Schülern des 2. Schuljahres noch im Dialekt zu sprechen erlaube, und gar mancher Schulaufsichtsbeamte würde dies mit der Erklärung als unstatthaft abweisen, so etwas könne im Anfang des 1. Schuljahrs geschehen, aber nun und nimmermehr im 2., die Kinder seien von Anfang an energisch an die Schriftsprache zu gewöhnen. Der letzteren Meinung wird niemand widersprechen, die Zeiten sind wohl vorbei, wo Philipp Wackernagel und Burgwardt den Dialekt als Unterrichtssprache in der Volksschule erklären durften; aber das steht mir außer Frage, daß sich die Gewöhnung an die Schriftsprache nicht über das Knie eines Jahres abbrechen läßt. (Man gestatte das Bild.) Die Resultate in der Beherrschung der Schriftsprache sind nach einem Jahre beim besten Unterricht noch so bescheiden, der hochdeutsche Wortvorrat so gering und die Sicherheit der Kinder noch so mangelhaft, daß der Schüler unmöglich alles das, was er in seinem Innern trägt, hochdeutsch ausdrücken kann. Was er in der Schriftsprache ausdrücken kann, ist nur Schulwissen, also herzlich wenig. Verzichte ich auf den Dialekt, so begebe ich mich nicht nur eines wesentlichen Hilfsmittels, meinem Unterricht Leben einzuflößen, ich verdecke geradezu das innerste Leben des Kindes, da nach einem Wort Goethes der Dialekt das Lebenselement ist, in dem die Seele am freiesten atmet. Der reiche Seeleninhalt des Kindes ist für den Unterricht verloren, er kann nicht in die Höhe der Bildung gehoben d. h. nicht in die Schriftsprache übersetzt werden, und die doch gepflegte Schriftsprache ist eine dürre Hülse ohne Leben, ohne Triebkraft. Sie ist angeleimt, nicht gewachsen. Wird aber ein von einem Kinde im Dialekt geäußerter Gedanke in die Schriftsprache übertragen, so verhilft das den Kindern zu einer Kenntnis des Hochdeutschen, wie nichts sonst; es weckt im Kinde Freude am Hochdeutschen, wenn es seinen Gedanken in feinerem Gewande sieht, *seinen* Gedanken, wenn das niedere Ding, mit Hildebrand zu reden, gleichsam aus seiner Gemeinheit gehoben wurde. „Da quillt die echte Bildung[1]), die nach oben führt, ohne die Wurzel abzuschneiden.“ Beim Übertragen ist freilich mit der kindlichen Fassung eines Gedankens schonend zu verfahren. Neue Wörter und neue Wendungen den Kindern zusammen zuzumuten, das ist zuviel auf einmal. „Im Winter, wenns recht kalt ist, da friert die Schiene zu, und da hüpft sie manchmal raus, die Pferdebahn.“ Oder:

[1]) R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht. 3. Aufl. S. 15.

„Blätter und Papierfetzen treibt er (der Wind) in die Höhe und spielt mit ihnen, als wenns ein Drachen wär.“ So lauten, in die Schulsprache übertragen, zwei Sätze, die mir von Schülern gesagt wurden. So lasse ich sie auch schreiben. Man stoße sich nicht an kleinen Unkorrektheiten. In Mittel- und Oberklassen wird man eine derartige Fassung nicht durchschlüpfen lassen; aber wir sind ja im 2. Schuljahr, da sind solche Bequemlichkeiten nicht nur erlaubt[1]), sondern sogar psychologisch geboten, wenn es nämlich richtig ist, in einen neuen Zustand nicht mit Gewalt zu versetzen, sondern hinein wachsen zu lassen. Alle organische Politik verfährt so. Stünde uns eine Untersuchung über die Sprache der Kinder zugebote, so würde die Überzeugung leichter Wurzel fassen, daß ein Übergang auch in stilistischen Dingen notwendig ist. Hier nur noch dies: Ist die verlangte Bequemlichkeit, wie man unsere Art einstweilen noch nennen mag, ganz abgesehen von dem besonderen Zweck, den sie hier hat, ist sie denn etwas Schlimmes[2])? Erzielen nicht Dichter damit ihre feinsten Wirkungen. „Und dem Schäfer sein Haus, und das steht auf zwei Rad.“ Wer möchte diesen köstlichen Vers (aus Mörikes Storchenbotschaft) gegen den exakten, nicht Sonnenschein, sondern Schulstaub verratenden Satz vertauschen: „Das Haus des Schäfers steht auf zwei Rädern?“ Und hören wir in dem einen Sommerlied Reinicks nicht gleich im ersten Vers das Kind schmeicheln? „Dem Sommer, dem bin ich absonderlich gut.“ Ein ängstlicher Schulmonarch würde den letzten Satz beileibe nicht in einem Aufsätzchen schreiben lassen. Nicht einmal: dem Sommer bin ich gut. Höchstens: Ich bin dem Sommer gut, oder: ich liebe den Sommer. Auf jeden Fall: der Sommer ist die schönste Jahreszeit. „Und oben fliegt der Geier, der hat ein scharfes Aug,“ das ist Volks-, Dichter- und Kindersprache. Im Schulkanzleistil heißt das: der Geier, welcher scharfe Augen besitzt, fliegt oben. Besitzt, besteht, befindet, verschieden, bedeckt, — das sind die goldenen Nägel in den den Unterklässern oktroyierten Aufsätzen. Daß ich aber nicht der Despot bin, der das Hergebrachte mit Stumpf und Stiel ausrotten möchte, wird sich zeigen.

---

[1]) Ähnliches fordern bereits Finger, Heimatkunde. 7. Aufl. S. 21 und O. Willmann, Pädagogische Vorträge. 2. Aufl. S. 72.

[2]) Vgl. hiezu Hildebrand a. a. O. S. 33 ff. Auch auf die Briefe der Frau Rath sei hier, ungehöriger Weise, verwiesen. Ihre Lektüre ist eine prächtige Kur für steifbroschierte Leute.

Wer überträgt? Natürlich der Lehrer. Zu Änderungen, zu Verbesserungen, das merke man sich, sind die Kinder bereit, wenn sie über einen Satz vollständig verfügen, wenn sie eine gewisse Sicherheit in der Beherrschung der Sprache haben, auf unserer Stufe also, wenn sie einen Satz auswendig können, nicht, wenn sie ihn mit Müh und Not zusammen geklaubt haben, wie es dort ist, wo man streng auf die Schriftsprache dringt. Zur Besprechung von Sachen sind die Kinder der Unterklasse ebenso gern bereit, als sie es zu sprachlichen Künsteleien schwer sind, und dies bei Lesestücken wieder eher als beim Sätzebilden. Warum wohl? — Die Schüler haben sich in buntem Durcheinander ausgesprochen, der Lehrer hat sich notiert, was und von wem es gesprochen wurde, er ordnet die Sätze nach ihrer Zusammengehörigkeit und diktiert sie. Der Aufsatzunterricht ist in den ersten Schuljahren, genauer im 2. und 3., also nicht viel mehr als ein Herauslocken und Diktieren von eigenen Gedanken der Schüler; für das selbständige Niederschreiben solcher sind sie hier noch nicht reif. Vor jedem Satz veranlaßt man den Schüler, der den folgenden Gedanken beigesteuert hat, diesen zu wiederholen. Auf diese Art wächst der Stil, die hochdeutsche Form aus des Schülers Gedanken, im Gegensatz zu dem im Leben gar nicht seltenen Verfahren, zuerst nach der Form zu tappen („indem, daß ich") und dann nach dem Gedanken zu suchen, der dann in der Regel windig genug ausfällt. Ist so ein Aufsätzchen ganz in den geistigen Besitz der Schüler übergegangen, haben sie es vielleicht sogar wörtlich ihrem Gedächtnis eingestellt, läßt sich auch für kleine Änderungen[1]) die Teilnahme gewinnen. Also noch einmal: Änderungen an einem Satze vornehmen müssen, den die Mehrzahl nur unsicher nachsprechen kann, den sie nicht überblickt, ist wie alle Arbeit im Unklaren eine Qual. Das Beschauen der eigenen Fehler und Schwächen ist für Kinder ohnedies keine Lust. „Das und das allein ist die Aufgabe[2]) der Stilübung: den eigenen Inhalt der Schülerseele heraus zu locken und daran die Form zu bilden."

Ich reihe hier noch zwei ausgeführte Beispiele aus dem Ende des 2. Schuljahres an, zwei Beispiele aus dem spezifisch lokalen

[1]) An guter Literatur darüber fehlts nicht. Ich nenne nur die leider etwas breit ausgefallenen deutschen Stilübungen von A. Kleinschmidt. I. Tl. (Leipzig, Brandstetter).

[2]) Hildebrand a. a. O. S. 55.

Teil der Heimatkunde und eben solche, die auch den befriedigen können, dem ob meinem für die erste Zeit verlangten Sansculotten-Stil eine gelinde Gänsehaut aufgelaufen sein mag. Für meinen Geschmack sind sie allerdings schon beinahe zu steif.

> Auf dem Theresienplatz steht das Denkmal des Seefahrers Martin Behaim. Er steht auf einem Stein und ist aus Eisen gemacht. Er schaut nach Osten; den rechten Fuß hat er etwas vorgesetzt. Sein Haupt ist bloß. Lange Haare hängen bis auf die Schultern herab. Seine rechte Hand ruht auf einer Kugel und hält einen Stift, die linke hat ein Schwert gefaßt. (M. B. trug ein Kleid von starkem Blech. Ein solches Kleid nennt man einen Panzer. Wer einen Panzer anhatte, der war ein Ritter. Der Panzer schützte gut gegen Hieb und Stich. Gegen Kugeln hilft der Panzer nichts. Die Ritter kämpften mit Schwert, Spieß und Schild.)
>
> Der Springbrunnen am Lauferthor. Auf einem Sockel mitten im Becken steht ein nackter Knabe. Der Knabe schaut nach Süden. In der rechten Hand hat er einen Fisch, der speit Wasser aus. Mit der linken Hand hält er einen Dreizack. (Eine Heugabel, sagen die Schüler.) Auf seinem linken Arm liegt ein Netz. Neben ihm sitzt ein Hund und zwar auf der linken Seite. Der schaut in die Höhe zu seinem jungen Herrn. Der Knabe ist ein Fischer.

Dem allen möchte ich zwei Beispiele, Muster pädagogischen Unvermögens, anfügen, die ich im ersten Jahre meiner Praxis — Straf mich nicht in deinem Zorn! — selbst verbrochen habe,

> von einem bösen Geist im Kreis herumgeführt,
> und rings umher lag schöne grüne Weide.

Ich fand sie kürzlich, unter alten Papieren kramend, zufällig in einem Vorbereitungsheft aus jener Zeit und glaube dem Leser damit eine Freude zu bereiten.

> Das Eisen ist ein unedles, aber nützliches Metall. Es kommt selten rein oder gediegen vor. Man kann es nur bei einer starken Hitze schmelzen. Es gibt Gußeisen, Stabeisen und Stahl. An dem Eisen bildet sich Rost.
>
> Das Schaf gehört zu den Wiederkäuern. Es hat schlanke Beine und einen buschigen Schwanz. Das Schaf ist mit Wolle bedeckt. Seine Nahrung besteht aus Gras, Klee und

Rüben. Am liebsten leckt es Salz. Das Männchen heißt Bock oder Widder. Das Schaf ist dumm, aber auch zahm und geduldig. Es nützt uns durch sein Fleisch.

Auch einen Spaß, den ich nach dem Fund von diesen Petrefakten hatte, erlaube ich mir mitzuteilen. Ich halte ihn in mehrfacher Hinsicht für lehrreich. Als ich meiner Frau die beiden Beispiele vorgelesen hatte, meinte sie lachend, das zweite wäre nicht vollständig, es fehle ein sehr wichtiger Gedanke. Auch sie, in einem andern Erdenwinkel daheim als ich und meine ersten Scholaren, wurde mit solcher Kost gefüttert. Und welcher wäre das? „Aus den Gedärmen werden Violinsaiten gemacht." — — — Vielleicht quillt da die echte Bildung, die nach oben führt, ohne die Wurzel abzuschneiden?

Zwei Bedenken sind es, die gegen den von mir vorgeschlagenen Unterrichtsbetrieb geltend gemacht werden können, und ich darf nicht weiter gehen, ohne Stellung gegen sie genommen zu haben: Die Bedenken, daß bei diesem Betriebe nichts Neues gelehrt werde und daß dabei die Bildung der Sinne zu kurz komme. Beide innig verwandt. Also nichts Neues soll in der Heimatkunde gelehrt werden? Im großen und ganzen ist das meine Meinung allerdings. (Mit der Beschränkung auf die zwei ersten Schuljahre.) Ehe ich jedoch daran gehe, darzulegen, welche Erwägungen mich zu diesem Standpunkte bestimmten, möchte ich der lächerlichen Überhebung entgegentreten, als könne irgend ein Unterricht, und schlösse er sich an den denkbar besten Lehrplan an, den gesamten Gedankenkreis der Kinder bearbeiten, wie die Phrase lautet und wie sie ein Lehrbuch der Didaktik dem andern und eine Abhandlung über den Anschauungs-Unterricht der andern nachbetet, oder der selbständige Unterricht in der Heimatkunde habe dies vor dem angelehnten Unterricht voraus. Wer Kinder nur halbwegs kennt und wem die eigene Jugend kein fremdes Gebiet ist, wie es bei so manchem Pädagogen der Fall zu sein scheint, der weiß, daß soviel an der Kinder Bildung arbeitet, was im Unterricht nicht behandelt wird, zum Teil auch nicht behandelt werden kann, und daß die Masse alles dessen, was behandelt werden könnte, meinetwegen auch sollte, so umfangreich ist, daß alle dunklen Vorstellungskomplexe zu beseitigen, alle rohen Vorstellungen in reife zu verwandeln, keinem Unterricht gegeben ist. Auch einem ganzen Leben nicht: der Gebildetste hat, ebenso wie das Kind, neben seinen klaren auch ver-

worrene Vorstellungen, und diese nach der Seite, nach der ihn keine Anlage, keine Neigung weist. Unsere Arbeit wird auch nach dieser Seite immer nur Stückwerk bleiben. Ich weiß bis zum heutigen Tage noch nicht, wie Ziegel gemacht werden und habe noch keinem Töpfer bei der Arbeit zugesehen und fühle mich durch dieses Geständnis weder beschämt noch veranlaßt, diese „Lücke in meiner Bildung" möglichst rasch auszufüllen; denn was geht mir ab, was schadets mir? Und daß das das Notwendigste sei, was in den Reinschen „Schuljahren" der Behandlung unterstellt wird, wer wills beweisen? Denn soviel halte ich allerdings jetzt schon für ausgemacht, daß die im Kinde mächtigsten Vorstellungen, das sind die, welche auf wiederholter, freier Anschauung beruhen, also tiefgewurzelt sind, also bereits an seiner Bildung gearbeitet haben, zuerst bei seiner Bildung in betracht kommen. „In den kindlichen Interessen spiegelt sich in der Regel der Genius des Kindes." [1]) Welches diese mächtigen Vorstellungen sind, wissen wir aber bis jetzt noch nicht. Man sieht, alles drängt auf das von mir bereits angedeutete und noch weiter zu besprechende Ziel zu. Ohne dieses kommen wir aus unbewiesenen, subjektiven Behauptungen, aus einem allgemeinen Gerede nicht heraus. Festen Grund und Boden müssen wir haben!

Doch nun zu den Gründen, warum nach meiner Meinung nichts Neues gelehrt werden solle. Wir alle wissen, wie groß der Sprung ist, den das Kind beim Eintritt in die Schule zu machen gezwungen ist, und wenn auch Pestalozzis Wort, das Kind werde beim Schuleintritt an einen mit seinem vorigen Zustand zum Rasendwerden abstechenden Gang des Lebens gekettet, in seiner ganzen Strenge nicht mehr zutrifft, denn wir haben seit hundert Jahren doch etwas gelernt, so steht doch fest, daß das Seelenleben des Kindes nicht ohne mit unterlaufende Gewaltthätigkeiten in eine andere Bahn gebracht wird. Zuerst Schmetterlingsdasein, blühendes Leben, goldene Freiheit und Ungebundenheit, und nun die strenge Regel, nivellierende Disciplin, eine abstrakte Welt. Wo möglichst rasch die Elemente des Lesens, Schreibens, Rechnens und der religiösen Erkenntnis im Bunde mit einer Unmasse unverdaulicher Bibelsprüche und Gesangbuchverse vermittelt werden sollen, wo man speziell im sogenannten Anschauungsunterricht nicht genug bieten

---

[1]) Stoy, Über Haus- und Schulpolizei. 1856. S. 59.

kann, oft sogar kraft des Lehrplans unpassendes und unliebsames Material, wo die Kinder zugleich zum Anschauen und Berichten, zum Erklären und Berichtigen gezwungen werden und dazu durch das Medium eines unbeholfenen hochdeutschen Sprechens, da stürmt mehr auf das Kind ein, als sein leichtbeschwingtes Seelenleben ohne Schaden zu tragen vermag. Solche Revolutionen geschehen nicht ungestraft. Und ein Unrecht[1]) sondergleichen ist es, daß es die Kinder sind, die darunter am meisten zu leiden haben. Unsere Stadtkinder wieder mehr als Bauernkinder. Woher kommt es denn, daß bei den meisten Kindern schon bald nach dem Schuleintritt die natürliche Munterkeit schwindet, ihre Redelust verstummt und die von Haus aus bei allen Kindern vorhandene Wißbegierde gar häufig in ein gleichgiltiges Dahindämmern übergeht? Daher, weil man die natürliche Art zu lernen, der Kinder reiches Innenleben, ihre Interessen ignoriert, durch unsere überfüllten Lehrpläne so halb und halb dazu gezwungen ist, und nur darauf bedacht ist, mit krampfhafter Gewissenhaftigkeit das vorgeschriebene Pensum an den Mann zu bringen. Dadurch werden die Kinder abgetrieben. Nebenbei: Es muß nicht immer auf Kulturfeindlichkeit beruhen, wenn man der modernen Volksschule mit Vorwürfen kommt, und ein konservativer Mann ist nicht deswegen ein Dummkopf, weil ihm vor dem Einfluß der modernen Pädagogik bangt. Unser Unterricht setzt zu früh, ganz gewiß mit zu viel Force ein. Hat man noch nicht die Erfahrung gemacht, daß Bauernkinder, von ihrer Schule in eine städtische verpflanzt, viel frischer und lernhungriger sind als ihre gleichalterigen städtischen Kameraden? und daß sie diese gar bald im Schulwissen erreichen? Ich wenigstens habe diese Erfahrung schon wiederholt gemacht, in früheren Jahren, wo ich mich ängstlicher an den Lehrplan hielt, mehr als jetzt. Diese Erscheinung ist nicht etwa darauf zurück zu führen, daß die große Menge und Mannigfaltigkeit, der zu rasche Wechsel und bunte Gegensatz der Dinge in der Stadt die Kinder abstumpfe, wie man gewöhnlich hören, auch lesen[2]) kann; denn mit der Gefährlichkeit der vielen Eindrücke ists nicht so schlimm, der Mensch ist so glücklich

[1]) „Ach, wenn ein Kind nicht innerlich eine Welt hätte, wo wollte es sich hinretten vor dem Sündenunverstande, der bald den keimenden Wiesenteppich überschwemmt." Bettina in der „Günderode."

[2]) Mit denselben Worten bei Lomberg, „Schulwanderungen." 2. Aufl. S. 11.

organisiert, daß er sich anpassen kann, und das Kind weist schon ab, was ihm nicht gemäß,[1]) was ihm zu viel ist; auch lassen unsere Stadtkinder den Bauernkindern vor der Schulzeit an Frische und Lebhaftigkeit, an Schärfe der Beobachtung nichts nach, soweit nicht ärmliche Kost und ungesundes Wohnen im Spiele sind. Ja, im Gegenteil. Auch daß den Landlehrern eine bessere Unterrichtsgabe zu gebote stünde, wird man nicht behaupten wollen. Der Grund ist wo anders zu suchen: in den niedriger gesteckten Unterrichtszielen, in der weniger lang anhaltenden Intensität des Unterrichts. Die Kinder werden nicht abgetrieben. Für uns Stadtlehrer erwächst daraus das Problem: Wie ist es zu machen, daß auch unsern Kindern, bei höher gesteckten Unterrichtszielen und bei der durch das Klassensystem hervorgerufenen anhaltenderen Intensität, die Frische und das Verlangen nach immer neuer Nahrung gewahrt bleibe? Antwort: Wir müssen, da es nicht in unserer Macht liegt, eine radikale Änderung des elementaren Unterrichts herbeizuführen, für einen Übergang besorgt sein. Wir sollten uns daher freuen, daß wir neben dem neuen, das in den ersten Schuljahren geboten werden muß, das sind die technischen Disciplinen und Rechnen, ein Gebiet haben, wo nicht in das Kind gestopft zu werden braucht, sondern wo es aus sich heraus wachsen kann, ein Asyl, wo es sich erholen könnte, ein weiteres Asyl neben dem Lesebuch, das wenigstens ein solches sein könnte, ein Gebiet, wo eine Verkümmerung ausgeglichen würde, wo auch in der Schule buntes, blühendes Leben herrschte. „Es ist recht eigentlich Aufgabe der Erziehung," so lautet ein bedeutsames Wort Otto Schröders, „jedes unnötige Opfer an natürlicher Menschlichkeit zu verhüten und jedes nötige anderweitig wett zu machen." Weisen wir also neues Material[2]) ab! Sintemalen wir das gute Alte doch nicht zu bewältigen imstande sind, eine Behauptung, die ich schon durch die mitgeteilten Ausschnitte aus dem Gedankenkreis der Kinder bewiesen zu haben glaube.

Mit unserer Forderung stehen wir in direktem Gegensatz zu L. Völter, der in Schmids Encyklopädie (I. S. 190) auf die

---

[1]) Kräftige Naturen thun dies auch in der Schule, wofür sie dann, nach guter schulmeisterlicher Art, Prügel bekommen.

[2]) Die Fälle ausgenommen, wo es für den späteren Unterricht absolut nötig ist; so z. B. alles die geogr. Vorbegriffe betreffende. Doch dieses absolut Notwendige wäre erst noch festzusetzen.

Frage: „Ist denn die Schule dazu da, um das auch zu lehren, was das Leben lehrt?“ die Antwort gibt (S. 198): „Da die Schule den Zweck hat, ihren Schülern eine Bildung zu geben, die das Leben selbst ihnen nicht zu geben imstande ist, so kann der Bildungsstoff der Volksschule nicht der nämliche sein, wie der, den das unmittelbare Leben bietet.“ Die in diesem Schluß enthaltene Auskunft scheint bestimmt, unzweideutig zu sein, und doch ist sie unklar. Wir dürfen einen Stoff wählen, wie wir ihn wollen, seine Vermittlung ist nicht denkbar ohne den Seeleninhalt des Kindes, ohne die Summe der Vorstellungen, die das unmittelbare Leben dem Kinde geboten hat und fortwährend bietet, und ohne daß diese Vorstellungen auf ihre Brauchbarkeit angesehen und wenn nötig bearbeitet werden. Ignorieren wir das „unmittelbare Leben,“ so bauen wir in die Luft, machen uns also nach der heutigen Auffassung von einem vernünftigen Unterricht des größten Vergehens schuldig. Diese Konsequenz aus seinen Worten zu ziehen, dazu hätte auch V. schwerlich seine Zustimmung gegeben; aber darin scheiden sich unsere Wege doch, daß wir uns für die drei ersten Schuljahre, für den heimatkundlichen Unterricht in ihnen, am absolut notwendigen Neuen begnügen, im übrigen das Kind an seinem Eigenen bilden. Unser Ziel für die Unterklasse ist: Im Gegensatz zu dem vielen Schulwissen möglichst wenig Schulwissen, möglichstes Bearbeiten des eigenen Wissens, sodaß das Eigene im Lichte der Schule (der Bildung) und die Schule im Lichte des Eigenen steht. Das ist Bildung, das ist reale Bildung, das ist wohlthuende Bildung. Handelte es sich jedoch bei unserm Unterrichtsbetrieb bloß um Stoffvermittlung, resp. bloß um Aussprechen des Eigenen, dann wäre Völters Einwurf gerechtfertigt. Aber mit dem Verlangen, neues Material möge nicht geboten werden, ist nicht gesagt, daß der Schüler nichts Neues lerne, wie das eine Bedenken von mir in paradoxer Weise geformt wurde. Wenn wir dem Kinde bei der Behandlung des Schattens z. B. zur Einsicht verhelfen, wohin der Schatten der Sonne des Morgens, Mittags und des Abends und wohin er bei uns nie fällt, und weiter, daß ein Schatten doch auch nach Norden fallen kann, daß die Gestalt des Schattens nach der Tages- (und Jahres-) Zeit verschiedene Größe hat, wann sich der Schatten langsam, und wann schnell bewegt u. s. f., so haben wir für die verständige Erfassung einer allen wohlbekannten Erscheinung genug gethan, und würde das auf die lebendigsten Vorstellungen

des Kindes angewandt, von einer Anwendung auf alle kann nicht die Rede sein, dann würde das Kind seine kleine Welt allmählich mit ziemlicher Klarheit durchschauen. Des Vorteils, der seiner sprachlichen Bildung daraus erwüchse, wurde genügend gedacht. Den Vorwurf, daß es langweilig sei, Altbekanntes breit zu treten, brauchen wir wohl auch nicht mehr zu fürchten, nachdem wir gezeigt haben, daß ja doch gearbeitet, daß neues erarbeitet wird, wenn auch aus dem alten. Die Kinder wachsen dabei und — das ist die Hauptsache — sie fühlen es. „Dem Bekannten fehlt das Förderliche nicht, wenn es nur in einer verklärten Auffassung zur Anschauung vorgehalten wird.“ Dieses Wort Fr. Ottos nehm ich für unsern Fall mit mehr Recht, glaub ich, in Anspruch, als die Verfasser der Schuljahre für ihre Behauptung, das Lesen habe noch genügenden Reiz, wenn die Vorbereitung alle Schwierigkeiten der Auffassung gehoben hat. (2. Schuljahr, S. 45.) Um kurz zusammenfassend unsere Ansicht über diesen Punkt noch einmal darzulegen, so ist es die: Es ist genug,[1]) wenn der Reichtum an Anschauungen, ja Reichtum! den das Kind mit in die Schule bringt und der sich im Laufe der Schulzeit fort und fort, ohne unser Zuthun, vermehrt, nur halbwegs gehoben, d. h. ausgesprochen, geklärt, gruppiert und aus der Mundart in die Schriftsprache übertragen wird; wenn die Kinder, und das schlage ich besonders hoch an, Mut bekommen haben, ihre Beobachtungen auszusprechen und zu der sie beglückenden und überaus bildenden, anspornenden Erkenntnis kommen, ihre Beobachtungen hätten einen Wert, ihr Lehrer lege Gewicht darauf.

---

[1]) Ich glaube mich damit mit einem Schulmanne (Dr. Fr. Sachse in Leipzig) eins zu wissen, und freue mich dessen, auf dessen gedankenreiche Aufsätze „Zur Schulreform“ (Leipzig 1891, O. Klemm) ich auch an dieser Stelle aufmerksam machen möchte. Zum Beweise seien aus der überaus wertvollen Abhandlung „Anschaulichkeit und Veranschaulichungssucht“ einige Gedanken angeführt: „Nur diejenigen Besprechungen brächten inneren Gewinn, die aus dem Kinde herauslocken, was es selbst geschaut, wo, unter welchen Verhältnissen, unter welchen Lebensäußerungen es die besprochenen Dinge beobachtet hat, oder es aufmerksam machen, was es an ihnen beobachten kann . . . . . Nur mit selbstgemachten Anschauungen des Kindes sollte in den ersten Jahren die Schule arbeiten und diese verarbeiten. Dann nur würde im kindlichen Geiste ein gewisses eigenes, weil selbst erworbenes Besitztum entstehen und die Kraft geschärft werden, dasselbe nach und nach zu vermehren.“ S. 81 u. 82.

Auf höheren Stufen kehrt sich das Verhältnis um. Während wir das Kind in den ersten Schuljahren, wo es einen vollständig neuen Kurs einzuschlagen gezwungen wird, nur in dem von der Natur und den Verhältnissen gegebenen Kreis, genauer in den dort gemachten tiefwurzelnden Vorstellungen, begrifflich heimisch machen wollen, wäre es in den weiteren Jahren ein Vergehen, den Schüler sozusagen auf Halbkost zu setzen. Dem Schüler ist die Schularbeit unterdessen, wollen wir wünschen, zur andern Natur geworden, er ist über das, was ihm die gewohnte Umgebung bietet, mehr und mehr hinausgewachsen, er begehrt nach neuen Welten, und seine Kraft ist nun auch erstarkt, diese zu erobern. Dafür kein Auge zu haben, darin beruht das Hauptgebrechen des Unterrichts auf den Präparandenschulen, der seine Schüler, einer volksbildungsfeindlichen Tradition zufolge[1]), in dem engen Kreis des Volksschulwissens herumführt, mit dem Aushängeschild der Vertiefung, wodurch eine in ihrer Wirkung sehr gefährliche, weil auf Abwege führende Gleichgiltigkeit hervorgerufen wird. Doch auch auf den Präparandenschulen hätte dem Übel einigermaßen gesteuert werden können, wenn ein Versäumnis der Volksschulen nachgeholt worden wäre, das Versäumnis nämlich, den Lehrstoff aus dem Leben er- und mit dem Leben, mit dem Eigenen des Schülers verwachsen zu lassen. Doch auch da lernt man, daß Fixsterne fest stünden und Planeten wandelten, ohne diese Angabe finden, oder doch erfahren und auf ihre bezüglich der Fixsterne nur bedingte Wahrheit prüfen zu lassen. —

Mit der Forderung, daß im großen und ganzen nichts Neues gelehrt werden solle, sind für uns auch die Fragen erledigt, ob die Geschichte des Heimatortes dem eigentlichen Geschichtsunterricht vorausgehen und also den Unterklassen zugeteilt werden, und weiter, ob den Kindern ein Buch für den heimatkundlichen Unterricht in die Hand gegeben werden solle. Ich will nicht bestreiten, daß es

---

[1]) Doch liegt die Ursache noch wo anders: in der Kurzsichtigkeit manches Lehrerbildners. Lehrreich ist in dieser Beziehung die zu Anfang des Jahres 1893 vom bayrischen Kultus-Ministerium zum Zwecke einer Revision der Lehrerbildung einberufene Konferenz. Diese hat auf Antrag eines Präparandenhauptlehrers dahin entschieden, daß das niedere Rechnen nach wie vor 3 Jahre auf der Präparandenschule zu traktieren sei.

Wer wenig weiß, der wird den ganzen Kram auslegen.
Wer vieles weiß, der führt den Schüler auf immer kürzern Wegen.

möglich sei, auch Unterklässer an der Hand von Überresten aus vergangenen Tagen in diese Tage zu führen; doch bin ich kein Freund eines Wissens, das in der Luft hängt, was bei einem in der Unterklasse vermittelten historischen Wissen doch der Fall wäre. Auch kann ich das Wort Willmanns[1]) nicht los werden, der davor warnt, in einem andern Fall allerdings, die Gewürze als besondern Gang zu servieren. Blicke in die Vergangenheit der Heimat werden in dem mit dem 5. Schuljahre einsetzenden Geschichtsunterricht am besten da gethan, wohin sie der Zeit nach gehören. Der Sage vom Eppelein von Gailingen wäre bei der Geschichte der Raubritter zu gedenken, und Albrecht Dürer und Hans Sachs fänden da ihre Stelle, wo vom Aufblühen der Städte im Mittelalter, voran unser Nürnberg, zu handeln wäre. Sie außerhalb des geschichtlichen Zusammenhanges zu bedenken, kommt mir so unvernünftig vor, wie das, eine Blume ohne Wurzel einpflanzen zu wollen. Denkmäler und historische Überreste, die in die Vergangenheit weisen, könnten jedoch in der Unterklasse zur Besprechung kommen; doch nur, was daran zu sehen ist, nicht geschichtliche Mitteilungen darüber. Auch eine gewisse Gruppe von Sagen kann in der Unterklasse bereits erzählt werden: das sind alle die, welche sich nicht um eine historische Person ranken, wie die vom Apothekerlehrling oder vom verfluchten Schusserer, zumal, wenn, wie bei den eben genannten Sagen, die Erinnerungszeichen vor jedermanns Augen stehen. — Ein Leitfaden für Heimatkunde ist darum überflüssig, weil jeder Schüler seine Heimatkunde stets bei sich hat: eine Summe von Vorstellungen, die anschaulich und mächtig sind und durch die Umgebung fortwährend aufgefrischt werden.

Alles recht schön und gut, mag man mir entgegnen; aber die Forderung, daß in der Schule und besonders in den ersten Schuljahren die Sinne einer gründlichen Bildung bedürften, und um die Thatsache, daß die unleugbar vorhandenen mangelhaften, ja unrichtigen Anschauungen nur durch erneutes, künstliches und dazu kritisches Anschauen korrigiert werden können, seien damit nicht aufgehoben. Ich könnte mich diesem Einwand mit den Worten entziehen und hätte das vollste Recht dazu: Weist erst nach, welche Anschauungen der Kinder unklar oder falsch sind, und weiter, welche davon notwendig einer Klarstellung bedürfen! und dann wollen

---

[1]) Pädagogische Vorträge. 2. Aufl. S. 58.

wir weiter darüber reden; aber so leichten Kaufes kehrt man einer Kardinalforderung der Pädagogik, wie es doch die Forderung der Anschaulichkeit ist, nicht den Rücken, was ich ja auch nicht will. Ja, es ist wahr: aller Unterricht muß anschaulich sein. Nur darf das nicht so verstanden werden, als hätte das Kind erst auf uns gewartet, um sich nach dem Prinzip der Anschaulichkeit zu bilden. Kein Mensch bildet sich anders als durch Anschauen. Ja, ich gehe noch weiter: Mit Interesse zu betrachten und klar aufzufassen, ist dem natürlichen Menschen Bedürfnis. Woher hat der wilde, unzivilisierte und ungeschulte Bewohner der Steppe seinen verblüffenden Scharfsinn, seine staunenerregende Beobachtungsgabe? Und sind die ersten Eindrücke, die in früher Jugend erhaltenen, bloß deswegen so nachhaltend, weil dort die Seele noch mehr oder minder eine tabula rasa, weil dort für Eindrücke noch Platz ist? Das wäre die einzige Erklärung, wenn sich die Seele beim Erwerben der Vorstellungen bloß passiv verhielte, was doch aller Erfahrung widerspricht. Kinder beobachten ihre Welt mit vollster innerer Anteilnahme, beobachten scharf, wenn sie allein oder im Kreise von Kameraden sind, wo jeder des andern Lehrer ist; erst auf einen von außen kommenden Druck läßt ihre Spannkraft im Beobachten nach. Könnten wir dem Naturmenschen seine scharfen Sinne (und seine robuste sinnliche Kraft) erhalten und ihn zugleich mit dem Kulturerbe der Jahrtausende ausstatten, ein Ding, das zu den unmöglichen gehört, dann dürften wir den idealen Menschen vor uns haben. Und können wir uns sagen, der Kinder ursprüngliche Frische und Empfänglichkeit durch unsern Unterricht nicht geschädigt zu haben, so dürfen wir uns beglückwünschen. Daß unser gewöhnlicher Anschauungsunterricht diese Wirkung habe, darf man bezweifeln. Dieser besteht darin, den Kindern das natürliche Objekt, doch seien wir ehrlich, eine Abbildung davon vorzuführen und die Kinder aussprechen zu lassen, was sie daran sehen, wie Farbe, Form, Teile, Thätigkeiten, und dadurch glaubt er dem Ruf nach Anschaulichkeit nachgekommen zu sein, ein Problem gibts für ihn nicht mehr. Daß aber dieses Problem noch lange nicht gelöst ist, der rohen Betrachtung vielleicht verborgen, versuche ich nachzuweisen. Jeder Lehrer hat hundertmal die Erfahrung gemacht, daß die Kinder bei kommandierter Betrachtung eines Bildes oder eines Naturgegenstandes schwer im Zaume zu halten sind; sie betrachten mit lebhaft erregten Sinnen das Ding, nur nicht gerade das, was der Lehrer

wünscht, und dieser wird dann unwillig und seufzt über Zerstreutheit, statt in sich die Frage zu erwägen, ob er mit seinem Verfahren auf dem rechten Wege ist. Das ists eben, was ich bezweifle. Das Kind ist noch stark Sinnenmensch und von seinen Sinnen abhängig; das Auge geht unruhig von einem zum andern, haftet hier, hüpft dort über das Benachbarte hinweg, ganz wie es ihm gefällt, am Anschauen ermüdet eben das Kind zu leicht, und am befohlenen erst recht, und wenn die Anschauungs-Prozedur vorüber ist, trägt es verschwommene Vorstellungen mit, wenn auch vielleicht — „Begriffe." Kehrt dann der Lehrer in der nächsten Stunde zurück, um nachzusehen, was hängen geblieben ist, dann findet er jämmerliche Fragmente — ein Anblick zum Erbarmen. Ein Umweg soll uns dieses Rätsel lösen. Ein Umweg über Gebiete, wo wir Erwachsene unsere Auffassung zu erweisen haben. Betrachten wir z. B. ein Gemälde, so können wir wohl, wenn es sein muß, sofort ein Urteil abgeben. Ein solches dürfte aber nur ausnahmsweise ein zutreffendes sein, am seltensten, wenn wir nicht allein sind. Besser ists, wenn wir uns Zeit lassen, wenn wir öfter und allein zu dem Bilde zurückkehren. Nur das Genie vermag immer sofort den Nagel auf den Kopf zu treffen. Hören wir eine Rede an, so fällt uns vielleicht verschiedenes auf, dem wir nicht zustimmen können, wir fühlen dunkel, daß in der Beweisführung nicht alles in Ordnung ist, ein innerer Drang treibt uns zur Entgegnung, wir sprechen, fühlen aber bereits während des Sprechens, daß wir etwas anderes, daß wir es anders sagen wollten, unser Einwurf hat nicht die gewünschte Wirkung, wir setzen uns ärgerlich und ärgern uns, thörichterweise, daheim erst recht; denn daheim, andern Tages, vielleicht schon in der Nacht, wissen wir genau, was wir sagen hätten sollen. Und freuen wir uns nun auch wieder darüber, wie fein und schlagend wir nun den Gegner abführen könnten, unsere Freude ist eine gemischte. Wann sind wir in der Lage, sofort sicher zu entgegnen? Wenn wir die besprochene Sache selbst gründlich erwogen, vielleicht sogar schriftlich behandelt haben.[1]) Für uns ergibt sich daraus die

[1]) In dem Gesagten scheint mir die Erklärung dafür zu liegen, daß eine fruchtbare, ergebnisreiche Debatte zu den größten Seltenheiten gehört. Auch wäre daraus etwas zu lernen, und wollten wir das, könnten wir unsere Versammlungen anziehender, lehrreicher machen, (der Grund liegt allerdings tiefer); auch höhere Ansprüche an die Form der Debatte könnte man dann stellen. Was ich meine, ist: die Debatte dem Vortrage in größerem Abstande folgen zu lassen.

Lehre: Abwarten! Nur der sogenannte schlagfertige Kopf, d. i. der, welcher klar überblickt, rasch scheidet, mit seinen Gedanken schnell zurecht kommt, aus der Masse der anstürmenden die ablenkenden mit energischer Hand abzuhalten versteht, nur der vermag auch in einer Sache sofort das Richtige zu treffen, die ihm weniger geläufig ist. Ein genialer Zug ist in solchen Leuten immer, er heißt Besonnenheit. Noch ein Beispiel: Wir lassen ein literarisches Kunstprodukt auf uns wirken, ein neues Drama von der Bühne, eine Novelle daheim in unserer Klause. Fragt man uns sofort nach unserm Urteil, so sind wir, sind die Schwächen auffallend, vielleicht gleich fertig mit dem Wort. Schon nicht so schnell dürfte die Begründung gehen. Aber ein anderes Werk nimmt uns gefangen, wir gehen wie im Traum, wie mit einem zweiten Gesicht begabt umher, wir fühlen, wenn wir jetzt urteilen, kommt etwas Halbes, wenn nicht Dummes heraus. Nach einigen Tagen, nach Wochen, vielleicht erst nach Jahren, ist es anders. Das Werk hat uns viel beschäftigt; aber der Tag mit seinen Forderungen hat uns abgezogen, das Nebensächliche ist zurückgetreten, wir sind vielleicht auch innerlich gewachsen, und eines Tages steigt das Werk in seiner vollen Schöne in uns auf — oder wir kommen zur Einsicht, daß wir Baal geopfert haben. Mit zunehmender Reife wird natürlich die Möglichkeit eines sofortigen Urteils größer. Was ergibt sich daraus für den Pädagogen? Abermals das: abwarten, Zeit lassen! Rechenschaft von Eindrücken kann man erst geben, wenn sich die Eindrücke gefestigt haben. Stoffe darbieten und durch sofortiges Abfragen die Versenkung stören, das taugt nicht. Die menschliche Seele ist wie die photographische Platte, die erst im Dunkeln die darauf gefallenen Lichtstrahlen zum Bilde gestaltet. Man kann das Bild nicht gleich habeu, man muß es aber auch nicht gleich wollen. Das gilt natürlich auch für den Anschauungsunterricht, um den sichs hier handelt. Versucht man Resultate zu erzwingen, ohne den Kindern Zeit gelassen zu haben, so bekommt man Scherben und erzieht gar leicht jene vorlauten Schwätzer, die mit allem schnell fertig sind und die einem, besonders die Spezies der politischen Kannegießer, sogar die Geselligkeit verleiden können. Auch für die Vermittlung künstlicher Anschauung kommt die Zeit. Doch scheint mir diese nicht vor dem 10. Jahre zu liegen. Künstlich nenne ich jede Anschauung, die mit Hilfe der Unterrichtskunst zustande kommt, sei sie an einem Naturgegenstand oder an einer Nachbildung erworben.

Ich schließe dem mit Freude ein Wort Karl von Raumers (Schmids Encyklop. I, 197) an, das zwar etwas seitab von der landläufigen pädagogischen Einsicht liegt, aber nichtsdestoweniger eine große psychologische Weisheit verrät. „Nur wenige scheinen eine Ahnung davon zu haben, welcher stillen und oft wiederholten Anschauung es bedürfe, damit sich der Schüler ein bleibendes klares Bild des angeschauten Gegenstandes aneigne, wenige zu bemerken, daß dieser Einbildungsprozeß durch das Hineinreden der Lehrer und Redenlassen der Schüler nur gestört würde, daher am besten schweigend geschehe, und das Wort erst nach völliger, geistiger Aneignung des angeschauten Gegenstandes eintreten dürfe.“ Ist dies richtig, dann bedarf unsere Art des Anschauungsunterrichtes gar sehr der Korrektur. Nach Raumers Auffassung ist ein A.-U. im gewöhnlichen Sinn, wo geschaut, gedeutet, gesprochen, katechisiert, zergliedert und stilisiert wird, überhaupt ein Unding, und eine Anschauungsvermittlung in seinem Sinne ist in der Schule nicht ausführbar; denn während des Unterrichts wiederholt Gelegenheit zu längeren und stillen Betrachtungen zu geben, das geht nicht. Eine solche Schule machte den Eindruck, als sollte sie hypnotisiert werden. Es wird uns also schon nichts übrig bleiben, als uns im heimatkundlichen Unterricht auf all das zu beschränken, das bereits in der Kindesseele Wurzel geschlagen hat. Und ich halte es für recht heilsam, wenn das die Phantasie lähmende künstliche Anschauen aus unsern Unterklassen mehr und mehr verdrängt wird, wenn die Kinder mehr als bisher in sich hinein zu sehen und ihre Vorstellungen zu besehen und zu fixieren gezwungen werden; denn die Zuverlässigkeit des Berichterstattens will auch gelernt sein. Unsere Forderung trifft zudem mit dem Worte der alten Griechen zusammen: Erkenne dich selbst! Dem Vergleichen, von dem die Bildung der Sinne am wesentlichsten abhängt, fehlt es ja auch da nicht an der Gelegenheit. Alle Kinder können sich das Schaff im Unterschied vom Faß vorstellen, und wenn ich die unterscheidenden und ähnlichen Merkmale beider feststellen lasse, so kommt das entschieden auch der Bildung der Sinne zu gute. Wer klar unterscheidet, der lehrt nicht nur gut, nach dem alten Worte, sondern der sieht auch gut. Und es ist sehr die Frage, ob die Kinder den Unterschied zwischen Steg und Brücke besser feststellen können, wenn sie vor diesen Dingen stehen, als wenn sie veranlaßt werden, sich diese Dinge vorzustellen. Und weiter unterliegt es für mich keinem Zweifel: Müssen sich die Schüler genau

vorstellen, was sie gesehen haben, die eingehende Besprechung zwingt sie dazu, so wird auch die Lust zum Beobachten gestärkt. Auch eine falsche Auffassung kann so richtig gestellt werden. Beim Kunstbrunnen (S. 49) sagte ein Kind, „die Männer halten ihre Hüte hin.“ Kann dieses Kind nicht ohne erneute Anschauung aufgeklärt werden, schon durch seine Mitschüler? Ja, erreicht eine durch den Lehrer angeregte Anschauung überhaupt den gewünschten Zweck? Also ins Hintertreffen mit der künstlichen Vermittlung von Anschauungen! Ins Hintertreffen; denn nur ein Theoretiker könnte behaupten, daß sich Demonstrationen ad oculos in der Schule ganz umgehen ließen. Bei solchen, die womöglich immer etwas zum Vergleichen[1]) bieten sollten, das möchte ich nochmals betonen, wäre zu empfehlen, die Kinder vorher zu verständigen, worauf sie ihr Augenmerk zu richten hätten.

Entschieden soll mit diesen Ausführungen die Frage nicht sein; ich wäre zufrieden, wenn es mir gelungen wäre, nachzuweisen, daß die Herbeischaffung künstlichen Anschauungsmaterials ihre Gefahren hat. Doch bin ich der sicheren Hoffnung, daß die Lösung nach der Richtung liegt, das heute noch allerwärts übliche Verfahren, wo das Bild das Erste ist (bei allbekannten Dingen! bei fremden in den Unterklassen unterliegt seine Notwendigkeit ja keinem Zweifel), zu verdrängen und es nur auf die Notfälle zu beschränken. Dem unumstößlichen Grundsatze, daß im heimatkundlichen Unterrichte über nichts gesprochen werden dürfe, was die Kinder nicht gesehen haben, kommt auch unser Unterricht nach. Und darum ist dieser Unterricht auch anschaulich. Man muß sich nur von der Einseitigkeit frei machen, als wäre bloß der Unterricht anschaulich, der sein Objekt den Sinnen vorstellt, bei dem etwas vor Augen steht. Anschaulich ist jeder Unterricht, der mit den Anschauungen der Kinder rechnet. Anschaulich ist darum auch, und zwar im eminentesten Sinne des Worts, ein im Geiste Hildebrands erteilter Sprachunterricht. Und selbst erworbene Anschauungen — das ist mein ceterum censeo — sind wertvoller, ich habe immer Unterkläßler im Auge, als künst-

[1]) „Der Anschauungsunterricht, der nicht vergleichend verfährt, wird das Kind langweilen und eher ermüden als aufwecken. Denn das vergleichslose Betrachten von Formen, auch der schönsten, und das Zerpflücken derselben in ihre Teile beschäftigt nur das Auge, und das wird schnell müde, wenn es für sich allein und nicht als Vermittler des Verstandes arbeitet.“ Roßmäßler, Der naturk. Unterricht.

lich vermittelte. Freilich, der Pädagoge verfällt allzuleicht in den Fehler, die künstliche Bildung zu über- und die natürliche zu unterschätzen; an Beispielen fehlts nicht, von Pestalozzi bis herauf zu Ziller. Und doch könnte uns jeder Gärtner sagen, daß der Regen nicht durch Begießen, und es ist eine Weisheit von der Gasse, daß ebenso die Muttermilch durch kein Surrogat zu ersetzen ist.

Hier ist auch der Ort, einer Art von künstlichen Veranstaltungen zu genanntem Zweck zu gedenken, die gar sehr der Besprechung bedarf: der Spaziergänge. Zuerst von solchen in der Stadt. Dr. Bartholomäi in Berlin hat diese Spaziergänge allen Schwierigkeiten zum Trotz[1]) durchgeführt, und wir stehen mit Respekt vor einem solchen, den echten Pädagogen kennzeichnenden Opfermut. Ob aber Spaziergänge in der Stadt gemacht werden sollen, das hängt nicht von der Energie des Lehrers, sondern von der Notwendigkeit und Fruchtbarkeit solcher Exkursionen ab. Bedenken wir, daß es einer außerordentlichen Lehr-Individualität bedarf, die Kinder bei den die Aufmerksamkeit fortwährend ablenkenden massenhaften Eindrücken zu sammeln; bedenken wir ferner, daß die Seele keinen Druck verträgt, wenn sie betrachten soll, während sie, sich selbst überlassen, das Charakteristische der Dinge in sich aufnimmt; und ist es wahr, daß es einer wiederholten, stillen Anschauung bedarf, damit sich der Schüler ein bleibendes, klares Bild des angeschauten Gegenstandes aneigne: dann weiß ich nicht, wie wir die Forderung von Spaziergängen in der Stadt aufstellen können, ohne uns einer psychologischen Verkehrtheit schuldig zu machen. Auch wird sich schwerlich beweisen lassen, daß die Kenntnis eines größeren Teils der Stadt, als der ist, in dem die Kinder einer Klasse gerade wohnen und so weit sie ihn kennen, oder gar der ganzen Stadt, für den späteren Unterricht nötig sei. Vielleicht hält uns jemand entgegen, Spaziergänge in der Stadt seien nötig, um dem Verständnis des Stadtplans den Boden zu bereiten. Daß die Kinder ein Vergnügen an dem Ding hätten, wird niemand behaupten wollen; aber vielleicht gehört die Kenntnis des Stadtplans zu den „nötigen Opfern an natürlicher Menschlichkeit," mit Schröder zu reden. Von einem guten Mann mußte ich mir einmal sagen lassen, diese Kenntnis sei notwendig, weil der Unterricht in der Heimatkunde anschaulich sein müsse und weil die

---

[1]) Siehe Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1873 S. 209 ff: „Exkursionen mit Rücksicht auf die Großstadt."

Kinder dadurch in das Verständnis der Karte eingeführt werden müßten. Zu sagen, der erstere Gedanke sei der helle Unsinn, wage ich nicht, denn ich möchte es nicht gern mit ihm verderben; aber ein wenig auf seine Unkosten zu lachen, muß er mir gestatten. Aber vielleicht ist das Verständnis des Stadtplans die notwendige Vorstufe des Kartenverständnisses? Erinnern wir uns, daß den Kindern auf den Karten, die ihnen Anhaltepunkte für ihre topographische Kenntnis der Erde geben, nirgends ein Stadtplan vorkommt, daß sie dort nur Zeichen finden, die Flüsse, Gebirge, Küsten, Ländergrenzen, Eisenbahnen andeuten sollen, und daß die Städte durch Ringe oder Quadrate kenntlich gemacht sind, so werden wir der Behauptung, daß die Kenntnis des Stadtplans zum Verständnis der Karte nötig sei, sehr skeptisch gegenüber stehen. Ganz klar werden wir uns über die Behauptung, wenn wir uns vergegenwärtigen, wie auf die leichteste Weise das Kartenverständnis vermittelt wird. Wir haben in den fünf ersten Semestern durch wiederholte Spaziergänge ins Freie ein Bild unserer engeren Heimat gewonnen. Wir haben bestimmte Punkte wiederholt aufgesucht, der Weg dorthin ist den Kindern so vertraut, daß jedes denselben zu finden, auch die Himmelsgegend genau zu bestimmen weiß, nach der sie von unserem Ausgangspunkte aus liegen und wie dieser von ihnen aus liegt, wir haben Anhöhen, vielleicht auch Berge bestiegen, haben von erhöhtem Standpunkte aus den Lauf unseres Heimatflusses verfolgt, haben die Berge der Ferne gesucht u. s. w. Ist den Kindern das Landschaftsbild in der Hauptsache gegenwärtig und das gewonnene Material im Anschluß an die Lektüre behandelt, dann schreiten wir an die Vermittlung des Kartenverständnisses. Der Sprung von der wirklichen Gestaltung einer Landschaft zu ihrer graphischen Darstellung auf dem Papier ist aber zu groß. Das Mittelglied[1]) muß die plastische Darstellung der Umgegend sein.

---

[1]) Zuerst den Grundriß und dann die plastische Darstellung, wie Muthesius S. 112 seiner Schrift will, ist die verkehrte Welt. Auf das Bild das Bild und dann das Skelett, die schematische Darstellung, das ist vernünftig. Aber zuerst das Skelett? Matzat. der verdiente Herausgeber der 7. Auflage von Fingers Heimatkunde, macht zu einer Bemerkung Fingers, die Zeichnung des Grundrisses habe voran zu gehen, die treffende Bemerkung: Sich selbst überlassene Kinder zeichnen immer nur Aufrisse, nie Grundrisse. — Damit ist auch einem Plan des Schulzimmers das Urteil gesprochen.

Die Wandtafel, auf die mittleren Subsellien gelegt, als Grundlage, ein Korb roten Sandes zum Formen, geriebenes Moos zur Darstellung der Wiesen (oder Wälder), weißer Sand zu Straßen und blauer zu Gewässern, einige Drähte zu Eisenbahnschienen und Kieselsteine zu Häusern — das ist das ganze Material, um die Heimat in verkleinertem Maß vor den Augen der Kinder entstehen zu lassen. Von hier bis zur graphischen Darstellung der geographischen Objekte auf der Wandtafel, allerdings zuerst noch auf der wagrechten, ist nur ein Schritt. Ein weiterer, aber auch nur ein einziger, ist bis zum gedruckten, die Umgebung vorstellenden Kartenblatt. Dieses muß, ebenso wie vorher die Tafel, den Himmelsgegenden entsprechend gelegt werden, auch wenn die Kinder ihre Haltung verändern müssen, und so sollen die Kinder das Kartenlesen lernen, d. h. die Deutung der graphischen Zeichen, jedoch mit steter Beziehung zur Wirklichkeit. Erst, wenn die Kinder ihre Karte gründlich beherrschen, dürfen sie, wenn die Stellung der Subsellien ein außergewöhnliches Sitzen verlangte, sich setzen, wie gewöhnlich, und in dieser Stellung ist das Kartenlesen von neuem vorzunehmen; denn auch das will gelernt sein, und das erst recht, von einer Karte abzulesen, deren Lage den Himmelsgegenden nicht entspricht. Und erst, wenn auch darin Sicherheit erreicht ist, wird ein Bild der Umgegend auf die hängende Wandtafel gezeichnet. Vorher mag man den Versuch wagen, die Kinder das Kartenblatt auf ihre Tafel übertragen zu lassen. Die Wandtafel nach und nach an den vier Wänden des Schulzimmers aufzuhängen, ist wünschenswert. Auf diese Weise kommen die Kinder zu einem sicheren Kartenverständnis, ohne daß die Kenntnis des Stadtplans vorausgegangen wäre. Wir können nun sagen: der Einführung in das Kartenverständnis einen Stadtplan-Drill vorausgehen zu lassen, ist einem mühseligen Bergsteigen über leicht zu umgehende Hindernisse zu vergleichen. Sollte ein nüchterner Kopf auch über unsere Veranstaltungen den Kopf schütteln und sagen: wenn solche Künsteleien nötig seien, dann sei der Beweis erbracht, daß die Sache überhaupt verfrüht sei, so könnten wir ihm nichts anderes entgegenhalten, als: Auch da Wandel zu schaffen, halten wir auf lange hinaus für aussichtslos. Und uns selbst gestehen wir: Die vielgerühmte elementare Unterrichtstechnik ist in verschiedenen Teilen nichts weiter als eine Sammlung von notgedrungenen Rezepten, unvernünftige Lehrplanforderungen uns und den Kindern weniger fühlbar zu

machen[1]). Und vom geistes-hygieinischen Standpunkt aus ist sie wirklich des Rühmens wert. Doch verweilen wir noch einen Augenblick beim Stadtplan. Es genügt mir nicht, nachgewiesen zu haben, daß die Kenntnis des Stadtplans unnötig sei als Vorstufe des eigentlichen Geographie-Unterrichts, ich möchte noch behaupten, daß es zu den unmöglichen Dingen gehört, 7—8jährigen Kindern das Verständnis eines Stadtplans einer Stadt von der Größe Nürnbergs zu vermitteln. Bezüglich kleinerer Orte bleibe die Frage offen; der Nachweis, daß der Stadtplan nicht nötig sei, gilt natürlich auch hier. Der sicherste Beweis, daß die Stadtplan-Dressur von Erfolg gewesen sei, wäre wohl dann erbracht, wenn die Kinder imstande wären, mit Hilfe des Stadtplans sich in der Stadt zurecht zu finden; das setzte voraus, daß sie die Stadt gleichsam aus der Vogelperspektive unter sich liegen sähen. Gedenkt man so mancher Reisenden, die auf den Straßen größerer Städte zu sehen sind, eifrig den Stadtplan ihres Reisehandbuches studierend und dann doch ratlos herumirrend, um schließlich den nächsten besten um Auskunft zu fragen, dann wird man sich hüten, die Beweisführung antreten zu wollen. Bis der Beweis aber nicht erbracht ist, bleibe ich bei der Behauptung, daß die unterrichtliche Behandlung des Stadtplans nicht möglich ist ohne einen Verbalismus der schlimmsten Art und daß der Vorwuf, den Schopenhauer der heutigen Erziehungsweise macht, daß sie Begriffe vor Anschauungen gebe, nirgends mehr berechtigt sei als hier. Man martert die Kinder auf einem Stück Papier durch alle Gassen und Straßen der Stadt, und ich habe schon Kollegen getroffen, die sich was zu gut darauf thun, wenn sich die Kinder „auskennen", und wenn die Kinder von den Dingen, die sie da sehen, doch auch was sagen können. Vorstellen können sie sich nichts. Oder doch: Sie erhalten vom Stadtplan nicht den Eindruck, daß es sich da um etwas Horizontales handelt, sondern einen ähnlichen, wie wenn man ihnen den Querdurchschnitt eines

[1]) Dies gilt auch von vielen (notwendigen) Bemühungen, die Kinder zum Verständnis der ihnen im Lesebuch entgegentretenden Schriftsprache zu führen. Diese Bemühungen sind ein Zeichen, daß die Kinder mit ungenügenden geistigen Mitteln an den Lesestoff herantreten. Wenn die Kinder erst zum Lesen kämen, wenn sie die Schriftsprache einigermaßen beherrschten, brauchte sich der Leseunterricht nicht mit Kleinigkeiten zu schleppen, wie jetzt. Dies gilt für die meisten unserer Volksschulen, wo im Anfang der Dialekt zu überwinden ist. In Vorschulen, in höheren Töchterschulen liegt die Sache anders.

6*

Fächerlabyrinths, also etwas Vertikales zeigt. Und wenn dadurch die Sache auch nicht auf den Kopf gestellt wird, so doch auf die Seite. Kann man es doch selbst in Mittelklassen noch erfahren, daß Kinder das Oben der an der Wand hängenden Karte für gleichbedeutend mit der vertikalen Höhe halten. Wahrlich, erstünde den Kindern aus ihrem Kreise ein Anwalt, der dieses papierne Elend durchgekostet hätte, und würde uns dieser die Rechnung machen, wir würden erliegen unter der Wucht der Vorwürfe! Mein Trost ist nur, daß diese Unnatur in den Kreisen der Lehrer selbst schmerzlich empfunden wird und darum wohl die längste Zeit gelebt haben wird. — Die Besprechung des Stadtplans, will man nicht auf sie verzichten, gehört in die Oberklasse. Dort erreicht man in zwei Stunden, was man unten nicht in zwei Jahren erreicht.

Doch schon lange bemerke ich eine Ungeduld des Lesers und weiß auch, was sie bedeutet: Ich habe von Spaziergängen ins Freie geredet, obwohl ich solche in der Stadt abgelehnt habe. Gegen Spaziergänge in der Stadt bin ich, weil sie aus den dargelegten Gründen nicht rätlich und für den spätern Unterricht nicht nötig, sagen wir der Vorsicht halber, in den unteren Klassen nicht nötig sind; während solche ins Freie nötig und, in der rechten Weise ausgeführt, auch zulässig sind. Sie sind nötig, wenn es wahr ist, daß nur der die Fremde verstehen lernt, der seine Heimat kennt, der über die Vorstellungen verfügt, mit deren Hilfe er sich die Fremde erobern kann. Und diese Vorstellungen gewinnt man nur im Freien. Nur im Freien erfährt man, was Thal, was Schlucht, was Heide, was Ebene, was ein Sumpf ist, wie sich mit erhöhtem Standpunkt der Horizont erweitert u. dgl. Ganz abgesehen von den vielen Vorstellungen, die das Lesebuch voraussetzt.[1]) Auch kommen wir mit solchen Entdeckungsreisen einem Bedürfnis besonders unserer Stadtkinder nach; diese jauchzen der Natur noch freudiger zu, kommen ihr mit mehr Verständnis entgegen, als die meisten Er-

[1]) Wie zahlreich die Quellen der geistigen Bildung sind, die in den pädagogischen Wanderungen enthalten sind, mag man aus Lombergs Buch „Über Schulwanderungen im Sinne des erziehenden Unterrichts“ sehen. Das Bemühen, möglichst vollständig zu sein, mag aber den Verfasser leicht dem vielleicht ungerechten Verdachte aussetzen, er führe den Schüler zu sehr am Gängelbande der sinnlichen Anschauung und unterschätze die Vergegenwärtigungskraft der Phantasie. Diese ist, wenn z. B. der Begriff Halbinsel vor dem Geiste des Schülers auftaucht, bereits so stark, daß sich der Schüler die Sache ohne bewußte Beziehung zu Bekanntem vorstellen kann.

wachsenen, bei denen der Natursinn dank einer dem Natürlichen abgewandten Erziehung und Lebensweise meistens auf das bloße Bedürfnis nach frischer Luft zusammengeschrumpft ist. Wir werden also Spaziergänge machen, um zu den Begriffen zu gelangen, die der spätere geographische (und naturgeschichtliche) Unterricht verlangt, aber es dabei nicht bewenden lassen. Alles suchen wir auf und beobachten wir, was charakteristisch ist in dem Bilde unserer Landschaft: Wir folgen der Lerche beim Aufsteigen und horchen, wie sie, im blauen Raum verloren, ihr Lied singt; wir scheuchen den Hasen auf und ergötzen uns, wie der Furchtsame sein Männchen macht; wir bleiben beim säenden Bauern stehen und lassen uns vom pflügenden die Teile seines Pfluges zeigen; wir beobachten, wie gravitätisch und mißtrauisch der Rabe hinter dem Pfluge hersteigt, (und das alles nicht einmal, sondern wiederholt) wie Wolken plötzlich einzelne Teile der Landschaft überschatten, auf welcher Furchenseite der Schnee schneller schmilzt, entnehmen einem Felde einige keimende Getreidekörner und fragen uns, warum einige Stellen der jungen Saat ein dunkleres Grün zeigen und haben an einer Wiese, die wir zu verschiedenen Zeiten besuchten, einen merkwürdigen Farbenwechsel beobachtet: zuerst war sie grün, dann gelb (Löwenzahn), dann weiß (der abgeblühte Löwenzahn) und dann rostrot (Sauerampfer), — lauter Dinge, von denen unsere Kinder, wie mir wiederholte Untersuchungen zur Gewißheit machten, selbst im 2. Schuljahr nichts wissen, oder doch nur die allerwenigsten. Nicht einmal die Lerche kennen sie im 2. Schuljahr. Darüber zu jammern, daß unsere Stadtkinder so wenig Erfahrungen im Freien gemacht haben und daß die Gleichgiltigkeit der Eltern in diesen Dingen so groß sei, hat keinen Sinn. Das ist eben eine Thatsache, mit der wir zu rechnen haben.[1]) Es ist dies m. E. ein deutlicher Fingerzeig, daß

[1]) Nebenbei: Der Naturforscher — das ist der richtige Pädagog im ersten Stadium — jammert überhaupt nicht, sondern sucht den Grund einer Erscheinung zu erforschen, also auch den einer gefahrdrohenden, wie die leidenschaftliche Lektüre von Indianergeschichten eine ist, und sucht einen auf Abwege geratenen Trieb nicht zu unterdrücken, was wie alle Knebelung der Natur erst recht Gefahren schafft, schleichende, schwächende, sondern ihn in richtige Bahnen zu lenken, so daß es zuletzt heißen kann: es war ihm zum Heil, es riß ihn nach oben! „Der Erzieher soll, wie der Arzt," sagt der als volkstümlicher Dichter wie als Pädagoge gleicherweise hintangesetzte Ludwig Auerbacher, „nicht der magister naturae, sondern ihr Minister sein." — Wer viel jammert, verrät dadurch, daß er in den verkehrten Beruf gekommen ist.

die unterrichtliche Behandlung von nicht im Wohnort anzutreffenden Gegenständen zu früh einsetzt, wenn dies bereits im 1. Schuljahre geschieht. Die zwei ersten Jahre dem Wohnort und dann ins Freie, das erscheint mir rationell. Spaziergänge können und müssen natürlich schon eher gemacht werden. Doch dürfen dieselben nicht auf den Schulton gestimmt sein. Mehr wie ein Vater, der mit seinen Kindern spazieren geht und sie auf dies und das aufmerksam macht, auf ihre Fragen und Neigungen, dazwischen auch auf ihren Übermut eingeht, vielleicht auch wie der intellektuellste unter der Schar, mehr in dieser Weise müßte sich der Lehrer geben. Auch dürfen in den nächsten Stunden nicht Besprechungen an das Gesehene geknüpft werden. Solche dürfen erst nach wiederholten Beobachtungen, erst wenn auf einen nachhaltigen Eindruck gerechnet werden kann, vor sich gehen. Welch kurzes Gedärm vermuten manche Pädagogen in den Kindern, möchte man, ein Wort Schillers variierend, ausrufen; was diese heute zu sich genommen, sollen sie kurz darauf wieder von sich geben. Die Spaziergänge sollen, das ist meine Ansicht, dem unmittelbaren Leben möglichst nahe kommen, sind darum auch, es ist fürchterlich zu sagen, losgelöst von allem Unterricht oder besser, ohne einen für den Schüler deutlich erkennbaren Zusammenhang mit demselben. Aber was helfen Anschauungen ohne Begriffe, nach einem bekannten Wort sind sie ja tot? Im allgemeinen habe ich nun zwar schon gesagt, wie ich mir den Verkehr denke; doch will ich noch einige Beispiele mitteilen, wie ich mir die Vermittlung geographischer Vorbegriffe denke, um die es ja vielen am meisten bangt. Je abstrakter ein Begriff ist, um so mehr möchte ich ihn so vermitteln, wie ihn das Leben auch vermittelt: die Schüler sollen haben, als hätten sie nicht. Meßt, wie viele Schritte lang und tief diese Hohlfuhr ist! Oder lustiger: Wer kann durch diese Hohlfuhr auf einem Beine hüpfen? Man darf sicher sein, daß das Wort Hohlfuhr und der psychische Begriff davon bei den meisten hängen bleibt. Vor dem nächsten Spaziergange würde ich nicht nach der Hohlfuhr fragen, sondern die Vorstellung und den Begriff dadurch auffrischen, daß ich sagte: Wir gehen heute wieder zur Hohlfuhr. Die Kinder jubeln. Auf diese Art, immer etwas variiert, triebe ichs öfter. Bei dem psychischen Begriff Hohlfuhr darf man es aber nicht bewendet sein lassen, der logische muß dazu kommen. Dieser wird am besten dann vermittelt, die Schüler finden ihn schon selbst, wenn wir in einem Lesestück einmal zu-

fällig auf ihn stoßen. Zum Begriff Thal kommen die Kinder auf folgende Weise. Ich kündige den Kindern einfach an: Wir gehen heute ins Aurach- oder Hörlbachthal! Von dort aus erklimmen wir eine Anhöhe und steigen „ins Thal" hinab. Oder ich plaziere einen auf die linke Seite, den andern auf die rechte Seite des Thales, d. h. dahin, wo die Höhen-Senkung aufhört und lasse beide auf ein Zeichen auf einander zugehen. Jeder zählt seine Schritte bis zum Zusammentreffen mit dem andern und berichtet uns das Ergebnis; die ganze Klasse wird ohne Aufforderung sofort addieren, wie breit das Thal ist. Dasselbe Experiment können wir auch bei einer engeren Stelle machen. Und erst viel später tritt die Klarstellung des Begriffs Thal und seiner Nebenbegriffe ein. Als Neuling habe ich sofort definieren und merken lassen: Ein Thal ist die Vertiefung zwischen zwei Bergen. Ein Berg ist eine bedeutende Erhebung über dem Erdboden. Ein Stück Land, das keine Erhebungen und Vertiefungen hat, nennt man Ebene. Und wie war ich dann enttäuscht, wenn nach einigen Wochen die ganze Weisheit wieder verduftet war! Daß ich aber nicht allein ein solcher Sünder war, daß noch heute solches Zeug als pädagogische Weisheit angeboten wird, dafür könnte ich aus der neuesten Literatur Beispiele anführen.

Ist der Leser überzeugt, daß Spaziergänge in dieser Weise ohne den Schaden ausgeführt werden, den die Herbeischaffung künstlichen Anschauungsmaterials so leicht im Gefolge hat? Und glaubt er, daß diese Art in einer belebten Großstadt möglich sei?

Nach all diesen Erörterungen komme ich wieder auf den eigentlichen, auf den Agitationszweck, wenn man das Wort gestatten will, meiner Arbeit. Und ich möchte bitten, diesen nicht gleich zu verwerfen, weil man etwa in Unterfragen nicht meiner Meinung ist. Zu einer wissenschaftlichen Basis für unsern Lehrplan, speziell für die Heimatkunde, kommen wir, hab ich gesagt, wenn wir mit Hülfe der kindlichen Offenbarungen erforschen, was im Vordergrunde des kindlichen Interesses steht. Ich habe kurz dargelegt, wie der Einzelne dazu kommen kann und wie die Resultate unterrichtlich behandelt werden sollen und will nun angeben, wie ich mir die weitere Arbeit denke. Dazu sind viele nötig. Einer kann schwerlich das ganze Gebiet bearbeiten; auch ist der Einzelne nicht vor Irrtum sicher, und dann sind der Aufgaben ja viele, die sich dem denkenden Schulmanne fortwährend aufdrängen und denen er doch

gerecht werden muß, will er nicht verknöchern. Darin liegt ein Segen unserer Arbeit: sie erhält frisch, bewahrt vor der Einseitigkeit des Spezialisten, und eine Gefahr: sie läßt uns schwerer zu wissenschaftlichen Untersuchungen, zum mühsamen Forschen im Detail kommen, wofür durch unsere Vorbildung der Sinn ohnedies nicht gepflanzt wurde. Wir tragen zwar einen großen Wissensballast mit aus dem Seminar, i. e. den Inhalt der Lehrbücher, werden auch in weltlichen Dingen ganz nach orthodoxer Manier gebildet; aber wie man zum Wissen kommt, zum historischen zumal, wie man Erfahrungen und Überlieferungen kritisch bearbeitet, daß auch uns ein Feld zu wissenschaftlichen Untersuchungen zur Verfügung steht: das haben wir nicht erfahren, und das lernt sich später nur schwer auf dem verhängnisvollen Wege der Autodidaxie[1]). Die sogenannte Fortbildung in den Exspektantenkonferenzen, eine, wie ich sehe, spezifisch bayerische Einrichtung, ist auch nicht dazu angethan, hier Wandel zu schaffen. Anstatt die ganze Kraft der Schulamtskandidaten auf zwei einander ablösende Hauptarbeiten zu konzentrieren und ihnen etwa gleich beim Austritt aus dem Seminar anzukündigen: Ihr habt bis zur Anstellungsprüfung Walther in der Ursprache zu studieren und dort über seine Sprache, seinen Charakter, sein Verhältnis zu seiner Zeit, zu Religion und Erziehung genauen Aufschluß zu geben, mit Belegen aus seinen Dichtungen — die nötige Anleitung zu solchem Studium müßte im Seminar vorausgegangen sein, an einem andern Fall natürlich; die Fortbildungs-Programme hätten die Richtpunkte und literarischen Hilfsmittel anzugeben — und ähnlich über den Emil, verglichen mit der Levana; oder ihnen eine Aufgabe zum Beobachten einer bestimmten Seite der Kindesnatur, nebst den nötigen Fingerzeigen, zu geben: hält man den jungen Lehrer auch da auf der Schülerbank und läßt ihn nebenbei Aufsätze über Themen machen, über solche recht allgemeiner Natur, zu denen ihm nichts fehlt, als die Gedanken. Nicht in die Tiefe senkt sich das Blei, es wird nur in seichten Gewässern geplätschert. Die Folge davon: die Hege-

[1]) Die gelehrte Bildung sei nicht geeignet für den Volksschullehrer, so kann man selbst von denen hören, die einer Verbesserung der Volksschullehrer-Vorbildung geneigt sind. Was heißt denn gelehrt? Ist die gelehrte Bildung an den Stoff, etwa an die alten Sprachen, gebunden, ist gelehrt (im bessern Sinn) nicht ein und dasselbe wie wissenschaftlich? Und will man auch dies nicht, dann gebe ich für die ganze Verbesserung keine Bohne. — Auch das noch! werden die Ultramontanen beider Konfessionen murmeln.

monie der Schlagwörter! Man begegnet ja manchmal dem besten Willen. So war den mittelfränkischen Schulamtskandidaten vor einigen Jahren Hildebrands klassisches, unveraltbares Buch vom deutschen Sprachunterricht zum Studium vorgeschrieben. Für dieses Alter leider zu früh. Eine vorsichtige Umfrage bei den Beteiligten (Kandidaten und Hauptlehrern) hat mir mein erstes Urteil — ich glaube das Buch und, ohne Ironie, die geistige Verfassung eines Schulamtskandidaten zu kennen — bestätigt. Erst wenn man die Rezeptpädagogik, die ihren besten Ausdruck in der Praxis der Volksschule des ja hochverdienten Kehr genommen hat, satt hat und mit seiner pädagogischen Weisheit bankrott geworden ist, erst dann wird jenes Buch zu dem, was es ist: zu einem Labequell, an dem man sich gründlich und immer wieder erquicken kann. Und nicht bloß für den Sprachunterricht. Dies kann schon ein genauer Blick auf den Titel lehren, der für des Verfassers Art, von der Untersuchung des Einzelnen zu den großen Menschheitsfragen aufzusteigen, charakteristisch ist. Er kann nicht bloß über den deutschen Sprachunterricht schreiben, er muß ihn in Zusammenhang bringen mit deutscher Erziehung und Bildung. Und noch etwas. Um dieses Buch mit vollem Gewinn aufzunehmen, dazu gehört eine viel intimere Kenntnis des Kindes, des Menschen überhaupt, als sie ein Schulamtskandidat gemeiniglich zu haben pflegt. Zu früh aus Zwang, d. h. in den meisten Fällen: Vorbei für immer. Oder doch: Verekelt auf lange. Man verzeihe diese kleine Exkursion in die Lehrervorbildung, die mehr zur Sache gehört, als auf den ersten Blick scheinen könnte; denn ohne die Fähigkeit zu wissenschaftlicher Arbeit werden wir schwerlich auf einen grünen Zweig kommen; auf diese Fähigkeit rechnet auch die vom Verfasser angeregte Idee. Ihr kann nicht genügt werden ohne all das, was den Begriff wissenschaftlichen Arbeitens und wissenschaftlicher Bildung ausmacht: ohne jenen kritischen Blick für das Wesentliche, jene Subtilität im Herantreten an ein Problem, jene Treue der Auffassung und Wahrhaftigkeit der Berichterstattung, jene Zähigkeit, die nicht müde wird und, im Hinblick auf das Große, auch dem scheinbar Kleinlichen liebevoll seine Aufmerksamkeit zuwendet. Denn es darf nicht übersehen werden, daß Schwierigkeiten, um zuverlässiges Material zusammenzubringen, bestehen. Man muß nicht an die Kinder herantreten mit der deutlich erkennbaren Absicht, etwas Besonderes herausbringen zu wollen; man muß nicht plump auf sie einstürzen mit dem

Vorsatz: Jetzt will ich einmal sehen, was die Kinder da und da beobachtet haben. Die Kindesseele ist „ein viel zu keusches Wesen, als daß sie sich von groben mechanischen Gesellen so leicht beschleichen ließe".[1]) Auch ist ein feines Ohr nötig, das hört, ob eine Mitteilung aus dem Unterricht des vorigen Lehrers stammt, ob sie auf Gehörtem, Erzähltem oder, und das merkt man der inneren Wärme und Erregung an, auf selbständiger Beobachtung und Gedankenarbeit beruht. Diese Offenbarungen der Kinder müssen erschlichen oder wenn man den Ausdruck nicht zu kräftig findet, gestohlen sein; ganz zufällig muß man zu ihnen kommen.[2]) Und hier berühren wir wieder die Frage vom angelehnten Unterricht.

Doch ich kehre zurück. Durch jahrelang fortgesetzte Beobachtungen würde ein Lehrer, der das Zeug dazu hat, erfahren haben, welche Dinge im Vordergrunde des kindlichen Interesses stünden und was die Kinder an den verschiedenen Dingen beobachtet hätten. Er hat dies aufgeschrieben, geordnet und immer wieder berichtigt. Ein gleichgesinnter Nachbar, mehrere Kollegen desselben Ortes desgleichen. Diese könnten sich nun zusammenthun und durch Vergleichen das von allen Gefundene sichten und das Typische zusammenstellen und das von einzelnen, nicht von allen Gefundene im weiteren Unterrichte prüfen oder als seltene, aber bemerkenswerte Äußerungen in einer Anmerkung registrieren. Oder am einfachsten: Jeder veröffentlicht auf eigene Faust, was er gefunden hat, aber nicht, wie ich that, unvollständig und durcheinander, auch wohl thun mußte, um mich vom wirklichen Unterricht nicht zu sehr zu entfernen und um einen kurzen Überblick über die Mannigfaltigkeit der Gebiete zu geben, sondern über jeden Gegenstand mit annähernder Vollständigkeit, vielleicht gleich über die angeschlagenen Themen. Es dürfte sich empfehlen, solchen Mitteilungen immer Schuljahr und Ort anzufügen. Von ge-

---

[1]) Aus der besten Zurückweisung der Angriffe v. Treitschkes auf die *Arbeit* des Volksschullehrers, in der Schleswig-Holsteinischen Schulzeitung. 1891 Nr. 9.

[2]) In 5 Minuten vor und 5 Minuten nach dem Unterricht (Siehe Fußnote S. 48!) dies erfahren zu wollen, kann nicht gutgeheißen werden. — Dieses inquisitorische Verfahren ist auch daran schuld, daß die Resultate der Annaberger Erhebungen (Dr. Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises. Annaberg 1885. S. 64 f.) zum Teil nicht befriedigen. Daß die Lerche den in die Schule eintretenden Mädchen so bekannt sei wie der Hase und die *Biene* weniger als die Lerche, daß die *Schnecke* nur der 3. Teil, die *Blumen* nur die Hälfte und die *Uhr* gar nur 3% aller Eintretenden kenne, darf man billig bezweifeln.

wählten Kommissionen, von denen man heute alles erwartet, dem demokratischen Zuge unserer Zeit gemäß, verspreche ich mir nichts. Vielleicht wäre es am besten, wenn da und dort ein anregender, für die Sache eingenommener, mit dem Auge für den gebornen Lehrer begabter Schulleiter die Sache in die Hand nähme. Dieses Verfahren müßte in den verschiedensten Orten Deutschlands durchgeführt, die Resultate müßten — das sei nochmals gesagt — veröffentlicht werden; denn wenn der Einzelne Beobachtungen anstellt und die Ergebnisse für sich behält, so hilft das der Gesamtheit nichts. Gar mancher tüchtige Lehrer hält mit wertvollen Erfahrungen zurück — nicht viele, das Wertvolle sucht meistens weitere Kreise zu ziehen —, was sicher ein Unrecht am allgemeinen ist. Wir werden von der Gesamtheit erhalten, verdanken ihr alles und müssen ihr darum dienen. Darin liegt der ethische Grund aller wissenschaftlichen Thätigkeit. Solche Veröffentlichungen, dessen darf man wohl gewiß sein, würden stets auf allgemeines Interesse stoßen, ungleich so vielen lahmen Abhandlungen, die sich in unsern Fachblättern breit machen. Diese würden auch helfen, den Grundsatz, daß die Natur des Kindes für den Erzieher die erste Instanz ist, immer mehr zu einer lebendigen und fruchtbringenden Überzeugung zu machen.

Wären wir auf diese Weise zu einer gewissen Summe sicherer Erkenntnisse — mir schwebt ein **Inventarium der typischen Vorstellungen** vor — gekommen, dann müßte sich das nach den verschiedensten Seiten heilsam erweisen. Man vergl. dazu auch S. 31 f! Nach der unterrichtlichen Seite stünde uns ein sicherer Boden zur Verfügung, von dem aus wir an die Aufstellung eines jedermann befriedigenden Lehrplans, zuerst für den Unterricht in der Heimatkunde in den beiden ersten Schuljahren, gehen könnten. Ein solcher Lehrplan hätte für jede Schule drei Teile. Der erste, der Haupt-Teil, verlangte die Bearbeitung derjenigen Vorstellungskomplexe, die von allen Kindern, ob Knaben, ob Mädchen, ob in Nürnberg oder Leipzig, ob in der Stadt oder auf dem Lande, selbständig erworben werden; der zweite die, welche von (Groß-)Stadtkindern im Gegensatz zu Dorfkindern und zu denen anderer Städte, erworben werden, und der dritte die, welche bloß der nächsten Umgebung eines Schulhauses oder dem betr. Stadtbezirk angehören (diesen gehören auch die der ersten Teile an, nur ist deren Wirkung allgemeiner), so daß also der dritte Teil eines Lehrplans für Schüler am Maxfeld vollständig verschieden wäre von

dem für Gostenhof. Im Lehrplan vorgeschrieben könnte nur das Bedeutsamste werden; das ist nicht das an sich Wichtigste, sondern das, was an der Bildung des Kindes den meisten Anteil hat. Ob auch andere, nicht vorgeschriebene Stoffe geeignet wären, dafür könnte man sich aus der gedruckten, nur für die Hand des Lehrers bestimmten Materialiensammlung rats erholen. Mit den in diese aufgenommenen Mitteilungen ist jedoch nicht der ganze Kreis dessen umschrieben, was in der Kinderseele lebt, nur der eiserne Bestand gleichsam, nur das, was nach außen getreten ist; ein individueller Rest, ein ganz bedeutender sogar, wird in jedem Kinde zurückbleiben. Diesen der Bildnng dienstbar zu machen, mag dem Geschick des einzelnen Lehrers überlassen bleiben. Und seinem Takte! So wäre es zu bedauern, wenn die S. 51 über Weihnachten gegebenen Mitteilungen zum Gegenstand einer unterrichtlichen Behandlung gemacht würden. Gar vieles wird sich überhaupt nicht greifen lassen. Und Niebuhr[1]) hat mit seinem Worte ganz recht: „Es ist gut, daß die Welt nicht jedem bis ins Innere schauen kann; es gibt Kleider der Seele, die man ebensowenig abziehen sollte, wie die des Körpers.“ Dem Lehrplan, den staatlichen Verordnungen sind also ein- für allemal Grenzen, heilsame Grenzen gesetzt.

Es ist eine rosige Aussicht, die sich da dem trunkenen Blicke öffnet; aber ich sehe keinen anderen Weg als den angegebenen, um endlich zu dem Ziele zu kommen, dessen Erreichung uns doch allen am Herzen liegen muß. Freilich, der Arbeit gibt es genug, und die Geduld, der Sammeleifer müssen groß sein. Aber wenn man bedenkt, welche unendliche Mühe und Arbeit es gekostet hat, um ein Gebäude wie Brehms Tierleben aufzuführen (vom Grimmschen Wörterbuch ganz zu schweigen), das wohl Brehms Namen trägt, aber doch die Arbeit vieler Forscher in sich schließt, dann wird man

---

[1]) Ich verdanke dieses Wort meiner Weihnachtsfreude, dem Buche Bächtolds: „Gottfried Kellers Leben“. I. Bd. Vorwort.

[2]) „Es wird heutzutage alles mögliche erforscht und studiert, Pflanzen und Tiere werden in ihren Lebensbedingungen beobachtet und darnach behandelt, das Kleinste und Verborgenste der äußeren Natur erscheint dem Forscher groß und erhaben und der Mühe wert, erkannt zu werden, der menschliche Geist in seinen Anlagen und Erscheinungsformen und den Gesetzen seiner Entwicklung wird einem gleichen Forschungseifer nicht für wert gehalten, und über allgemeine Lehrsätze und Methoden sind wir in dieser Beziehung noch nicht hinausgekommen.“ Dr. Fr. Sachse auf der 30. Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Leipzig. Allg. d. Lehrerztg. 1893, Nr. 24.

auch den deutschen Volksschullehrern, die doch sehr begabte Männer in ihren Reihen zählen, eine, wenn auch große, so doch weniger umfangreiche, auch bequemere Arbeit zumuten dürfen, überdies Forschungen am Kind, am Menschen.[2]) Zumal sie so den Dank, den sie der Wissenschaft der Psychologie schuldig geworden sind, auf ritterliche Art wieder abtragen könnten. Denn auch für die Wissenschaft böte eine solche Materialiensammlung ein reiches Arbeitsfeld, und damit wird die Aussicht noch rosiger. Ja für die Wissenschaft, wenn uns auch mancher naserümpfend bedeuten wollte, daß auf dem Gebiete der Volksschulpädagogik von Wissenschaft nicht die Rede sein könne. Wissenschaft besteht in der kritischen Feststellung von Thatsachen, in der systematischen Bearbeitung und Gruppierung derselben und in der Verwertung dieser Ergebnisse für eine klare, gereinigte, im richtig verstandenen Sinn ideale Auffassung von den Dingen der Welt.

Willst du ins Unendliche schreiten,
Geh nur im Endlichen nach allen Seiten!

Daß eine solche kritisch gesichtete Materialiensammlung neben der in der ersten Abhandlung verlangten und neben den Dichterwerken eine Hauptquelle für eine noch zu schreibende Psychologie des Kindes, und das wäre doch ein wissenschaftliches Unternehmen, böte, muß ohne weiteres einleuchten. Manche bis jetzt mehr geahnte als gewußte Einsicht könnte dann gründlich fundamentiert werden. Daß die Kinder weniger das Allgemeine, als das Individuelle anzieht, daß sie in erster Linie weniger auf äußere Kennzeichen sehen, wenn sie nicht auffallend sind, als auf das Psychologische; ob eine selbständige Naturbeobachtung von Seite der Kinder möglich, ob und welcher Unterschied im Interesse für Tiere und Pflanzen vorhanden ist; ob es geraten ist, das Kind frühzeitig in Interessen zu ziehen, die es nicht hat; wie Knaben sich nach ihren Interessen von Mädchen unterscheiden (kein geringer Beitrag zur Lösung der Frauenfrage); wie sich im Kinde der Übergang aus der mehr phantastischen Auffassung zur realistischen vollzieht; eine Untersuchung über die Sprache der Kinder, und vieles andere[1]) wäre dann zu erwarten. Dann wären wir endlich bei dem doch von uns allen erwünschten Ziel angelangt, wo nicht mehr die Fachwissenschaften, nicht mehr vage Meinungen und der Standpunkt der Erwachsenen

---

[1]) „Hier sind Geheimnisse zu ergründen und Rätsel zu lösen, wie sie gewichtiger der Naturforschung und jeglicher Wissenschaft nicht gestellt sind.“ Sachse am zuletzt angeführten Orte.

bestimmten, was dem Kinde als geistige Nahrung vorgesetzt werden muß, sondern die Natur des Kindes. Daraus erwüchse dann, allerdings in weiter Ferne, die mir vorschwebende, der heutigen Wissenschaft und Weltauffassung entsprechende Pädagogik von unten. Ähnlich der Aesthetik von unten, die Fechner begründet hat. Dann hätten wir auch den rechten Grund und Boden, von dem aus wir einer wetterwendischen Politik mit Erfolg entgegentreten könnten. Aber so, wie die Sache jetzt liegt, können wir das nicht; da vertraut ein wohlmeinender Staatsmann besser auf seinen gesunden Menschenverstand, als auf das Chaos pädagogischer Meinungen und Rezepte. Bei dieser Sachlage brauchen wir uns auch nicht zu wundern, daß die Hochsitze der Wissenschaft von der Pädagogik als Wissenschaft nichts wissen wollen, und daß immer von Zeit zu Zeit ein ehrlicher Hochschulprofessor sagt, was seine Kollegen wohl auch meinen, aber vorsichtig oder rücksichtsvoll verschweigen.[1]) Ein Blick auf die Verhandlungen unserer größeren Lehrerversammlungen, die durch die politische Presse zur Kenntnis der weitesten Kreise gelangen und aus denen die meisten ihr Urteil über den Stand der Pädagogik schöpfen, kann uns vieles erklären; denn was ists, was dort erörtert wird? Meistens Standesfragen (deren Besprechung ja nötig ist), mit Vorliebe solche Fragen, die dem Lehrerstand von außen, und nicht immer von seinen besten Freunden, aufgedrängt wurden, wie Simultanschule, soziale Frage, Handfertigkeitsunterricht, Gesetzeskunde; im übrigen — seien wir ehrlich — die alten Gedanken. Höchst selten ein Zeichen, daß im Schoße der Pädagogik der interessanten und verdienstlichen Probleme genug schlummern. Die Bedeutung der großen Lehrerversammlungen liegt lediglich darin, das Gefühl der Zusammengehörigkeit, das Standesbewußtsein zu stärken und den persönlichen Verkehr mit Kollegen der verschiedensten Orte zu vermitteln, und ihr Verdienst: in trüben Zeiten den sinkenden Mut zu stützen und gestützt zu haben. Ihr indirekter Einfluß auf die Entwicklung der Pädagogik besteht der Hauptsache nach da-

---

[1]) Stiehler S. 111 f. seiner S. 33 genannten Schrift: „Die Pädagogik nur als Praxis ist mir ein armes bedauernswertes Wesen. Heimatlos, ohne rechtes Ziel, von ihren wissenschaftlichen Schwestern verschmäht und über die Achsel angesehen, wandert sie zaghaft ihre Straße. Vor der Meinung jedes Einzelnen, vom Schulinspektor bis zum Hilfslehrer, muß sie sich beugen. Seufzend verneigt sie sich und flüstert: „Ganz nach ihrer Meinung, hochgeehrter Herr!“ Bis sie endlich, von den Armen der Bureaukratie umschlungen, ihre arme gequälte Seele aushaucht.“

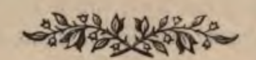
rin, daß dadurch an manchen Mann mag kommen Manches, wovon er sonst gar hätte nichts vernommen, und von diesen Manchen geht ja das Heil der Pädagogik nicht aus; ihr direkter Einfluß ist gleich Null. Ein unbefangener Beobachter muß da schließen: Entweder ist es mit der Pädagogik nichts, es ist wirklich schon alles dagewesen oder — mit einer Offenheit sei es gesagt, die den verletzen mag, der nicht gewohnt ist, den Dingen auf den Grund zu sehen, dem bei jedem Entweder-Oder das Herz in die Hosen fällt — die Lehrer sind den wissenschaftlichen Problemen, die ihnen ihr Beruf stellt, nicht gewachsen. Und da man es selbst von Lehrern ziemlich unverblümt aussprechen hören kann, mit der Pädagogik sei es wirklich nichts, es sei alles schon dagewesen,[1]) so dürfen wir es einem Treitschke im Grunde gar nicht übelnehmen, so schwer es uns auch werden mag, wenn er sagt, Unterrichten sei ein Gewerbe, das einen gebildeten Mann nicht interessieren könne.

Eine rühmenswerte Ausnahme, was zielbewußtes, planmäßiges auf wissenschaftlicher Grundlage beruhendes Arbeiten anlangt, bildet die um die Namen Herbart und Ziller sich scharende pädagogische Gesellschaft. Mag man auch mit deren Prinzipien im allgemeinen oder im besondern nicht übereinstimmen, mit dem Ignorieren dieser Richtung und mit dem Forttrotten im alten, aufgefahrenen Geleise ist nichts gethan. Befreien wir die „Vulgär-Pädagogik" aus dem Starrkrampf, in dem sie besondes bei uns in Süddeutschland noch

---

[1]) Es mag gestattet sein, in einer Anmerkung den Verehrern dieses Wortes etwas den Text auszulegen. Ob sie wohl wissen, wie sie sich mit diesem Wort des alten Juden, offenbar eines weltmüden, unproduktiven Menschen, (ein produktiver Mensch glaubt an die Unerschöpflichkeit der geistigen Welt) bloß stellen? Mit diesem Wort glaubt sich jeder, der darauf schwört, das Zeugnis auszustellen, er kenne die pädagogischen Bestrebungen innen und außen, er sei gründlich eingeweiht in die — „Mysterien der Volksschulpädagogik", und wer möchte sich eine solche Selbstglorificierung, und noch dazu eine, die so billig zu haben ist, entgehen lassen? Und dann ist das Wort auch nach einer andern Seite willkommen. Segelt man unter dieser Flagge, so hat man genügendes Recht, sich auf sein schon im Seminar erworbenes Altenteil zurückzuziehen und einen rechtschaffenen Ignoranten zu machen. Wie man dabei noch für Erweiterung und Vertiefung unserer Vorbildung eintreten kann? Die Sache liegt doch wohl so: Eine Regierung die einer Berufsklasse eine höhere Bildung zuteil werden läßt, als für deren Beruf nötig ist, begeht eine große Ungeschicklichkeit, sie entfremdet deren Glieder ihrem Berufe. Treten wir also für bessere Vorbildung ein, dann müssen wir nachweisen, daß eine solche für unsere **Berufsthätigkeit** nötig ist. Andere Gründe gelten nicht.

liegt, raffen wir uns auf zu neuem Leben! Sonst könnten wir eines Tages mit dem beschämenden Bewußtsein erwachen, daß die Herbartsche Pädagogik, über die sich der pädagogische Philister hoch erhaben dünkt, wirklich früher aufgestanden ist, als wir. Welche Freude, wenn einstens die Herbartianer, die von oben bauen, wenn sie, durch die Praxis zu sicherern Grundlagen geführt, als die waren, von denen sie ausgegangen sind, mit den „Vulgär=Pädagogen" zusammenträfen und zu ihnen sagen könnten: Verschieden war der Weg — gleich ist das Resultat — seid gegrüßt, Kameraden!



Nachwort.

An der Stelle dieses Nachwortes sollten, ähnlich wie nach der ersten Abhandlung, einige vollständige Beispiele aus dem Gebiete der Heimatkunde stehen. Doch war es mir nicht möglich, trotz des ziemlich großen Stoffes, der sich bei mir angesammelt hat, gerade ein solches Beispiel zusammenzubringen, das für alle Orte Deutschlands von gleicher Geltung gewesen wäre. Katze, Hund, Schatten, Wind wären solche Gegenstände. Nur an einem solchen könnte mir gelegen sein, wenn ich das letzte Bedenken, als führe solches Sammeln und Sichten nicht zu dem gewünschten Ziel, zerstreuen wollte. Warum mir das nicht möglich war? Ich hatte eben auch manche Bequemlichkeit, manchen Zweifel zu überwinden, bis ich zum Sammeln kam, und thue dies erst seit zwei Jahren, wirklich mit Ernst erst seit einem. Die während des Lesens erhaltenen Mitteilungen sammle ich dagegen schon an die sechs Jahre; hier wäre ich auch um weitere Beispiele nicht verlegen gewesen. Mit der Veröffentlichung meiner Schrift zu warten, bis ich auch zu den gewünschten Beispielen für die zweite Abhandlung gekommen wäre, das wollte ich nicht, (nachdem ich mich schon seit Jahren mit dem Gedanken dieser Schrift getragen hatte), weil diese Beispiele an meiner Überzeugung von der Möglichkeit und dem Erfolg einer solchen Arbeit nichts mehr ändern könnten — denn so gut man festgestellt hat, was für ein bestimmtes Tier charakteristisch ist, siehe Brehms Tierleben, so gut läßt sich auch finden, nicht bloß, welche Dinge Kinder besonders anziehen, sondern auch, was sie daran anzieht — und halte es weiter auch für überflüssig, da die auf den Seiten 49—54 gegebenen Fragmente bei den Lesern, die ich mir wünsche, denselben Dienst thun werden. Für nicht überflüssig aber halte ich es, daß bald gesammelt werde. Übrigens drehen sich die vorausgehenden Ausführungen nicht um diese Frage allein.

Mögeldorf bei Nürnberg, Weihnachten 1893.

D. B.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.



To avoid fine, this book should be returned on or before the date last stamped below

10M—6-40

JUN 16 1967


370.213 .H615
Beitrage zur Kenntnis des kind
Stanford University Libraries
3 6105 042 740 006
370.213 Heydner, G.
H615
Beiträge zur kenntnis des kindlichen seelenlebens,
52332
DATE
NAME
52332
BASEMENT
LIBRARY, SCH

